



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PAULA MARIA ZANOTELLI

**AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO
DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA (2010-2014)**

**CHAPECÓ
2016**

PAULA MARIA ZANOTELLI

**AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO
DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA (2010-2014)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Vicente de Paula Almeida Junior.

CHAPECÓ
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Zanotelli, Paula Maria
AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO
MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA
(2010-2014)/ Paula Maria Zanotelli. -- 2016.
112 f.

Orientador: Vicente de Paula Almeida Junior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Ensino Médio. 3.
Políticas Educacionais. I. Junior, Vicente de Paula
Almeida, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

PAULA MARIA ZANOTELLI

AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO
MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA
(2010-2014)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de
Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 05/08/2016.

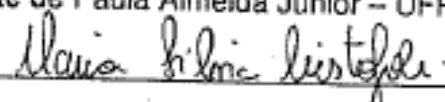
Orientador: Prof. Dr. Vicente de Paula Almeida Junior

Aprovado em: 05/08/2016

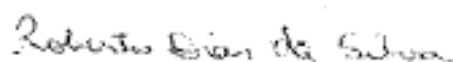
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Vicente de Paula Almeida Junior – UFFS - Campus Chapecó



Prof.ª Dr.ª Maria Silvia Cristofoli – UFFS - Campus Erechim



Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS - Campus São Leopoldo



Prof. Dr. Claudécir dos Santos – UFFS - Campus Chapecó

Chapecó/SC, julho de 2016.

A todos que se preocupam com a avaliação da aprendizagem de cada estudante.

AGRADECIMENTOS

- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pela seriedade e comprometimento na docência;
- À Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina (FAPESC), pelo apoio e fomento aos estudos realizados;
- Ao meu orientador, pela confiança depositada e autonomia delegada nesta trajetória de estudos;
- À Banca Examinadora, pelos apontamentos, questionamentos e intervenções realizados;
- À minha família, pelo apoio incondicional;
- Aos meus amigos, pela paciência e compreensão;
- Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos de aprendizado e pela consolidação de amizades que transcenderão a convivência acadêmica;
- A todos os professores, que enfrentam diariamente o desafio de educar e que sonham e trabalham em defesa da educação.

A avaliação tem como uma das suas funções ajudar os alunos a aprender.

Domingos Fernandes

RESUMO

A presente dissertação tem como tema “As concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (2010-2014)”. Partindo da problemática de quais são as concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio presentes nos documentos do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, foi definido como objetivo central examinar os marcos conceituais e referenciais de avaliação da aprendizagem em ambos os Estados. Esse exame se faz necessário porque traz para a discussão a inquietude sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, visto que ela está correlacionada a uma agenda política que visa assegurar o direito à educação, bem como a qualidade da formação e da aprendizagem dos estudantes. Os materiais selecionados para o desenvolvimento da investigação foram (i) a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico (EMP) e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul e (ii) a Proposta Curricular de Santa Catarina. A seleção dos documentos permitiu a realização de estudo diagnóstico para tornar compreensível a relação entre as propostas de cada Estado e a própria reflexão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem presentes na agenda de debates da temática em questão. O estudo dos materiais selecionados foi baseado na análise documental. Concomitantemente à análise, foi realizada revisão bibliográfica para identificar os elementos contextuais que de forma direta ou indireta fundamentaram a formulação das propostas em exame. Para sustentar os argumentos teóricos, constatamos três categorias, as quais serviram de base à análise sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, a saber: avaliação técnica-instrumental, avaliação dialógica e avaliação de controle. Ao examinar tais concepções nos documentos oficiais do Estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, o estudo revelou que a presença de concepções dialógicas de avaliação da aprendizagem é preconizada nos documentos, suprimindo o caráter técnico-instrumental do processo avaliativo, mas não desconsiderando o caráter de avaliação de controle. Nessa perspectiva, a pesquisa insere-se no debate que busca tornar a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio o centro das políticas educacionais brasileiras, evidenciando, no nosso entender, a necessidade de realizá-lo sob um novo olhar, isto é, reconhecendo na avaliação da aprendizagem do Ensino Médio discussões fecundas para a melhoria das condições de qualidade das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino Médio. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This thesis addresses “The concepts of assessment of learning in High School in the State of Rio Grande do Sul and Santa Catarina (2010-2014)”. Starting from the question of what the concepts of assessment of learning in High School present in the documents of the state of Rio Grande do Sul and Santa Catarina are, it was defined as a main objective to examine the conceptual and referential frameworks of assessment of learning in both states. This analysis is necessary because it brings to the discussion the concern about the assessment of learning in high school, since it is correlated with a political agenda aimed at ensuring the right to education and the quality of students’ learning. The materials selected for the development of the research were (i) the Pedagogical Proposal and the Standard School Rules for the Polytechnic School and Professional Education Integrated with High School in the state of Rio Grande do Sul and (ii) Santa Catarina’s Curricular Proposal. The selection of documents allowed a diagnostic study in order to make understandable the relationship between the proposals of each state and the analysis itself of the concepts of assessment of learning present in the debate agenda of the subject in question. The study of the selected materials was based on document analysis. Concurrently with the analysis, a literature review was conducted to identify the contextual elements that directly or indirectly motivated the formulation of the proposals under consideration. To support the theoretical arguments, we found three categories, which were the basis for the analysis of the concepts of assessment of learning, namely: technical-instrumental assessment, dialogic assessment and control assessment. By examining these concepts in the official documents of the state of Santa Catarina and Rio Grande do Sul, the study showed that the presence of dialogical concepts of assessment of learning is recommended in documents, the technical-instrumental aspect of the assessment process is removed, but the control assessment aspect is not disregarded. In this perspective, the research is part of the debate which seeks to make the assessment of learning in high school the center of Brazilian educational policies, highlighting, in our view, the need to perform it under a new look, that is, recognizing, in the assessment of learning in high school, fruitful discussions to improve Brazilian public schools’ conditions of quality.

Keywords: Assessment of Learning. High School. Educational Policies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produções acadêmicas disponíveis na base de dados da CAPES (2010-2015)	24
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Dimensões de avaliação.....	21
Ilustração 2 – Referencial teórico do Ensino Médio Politécnico	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rendimento escolar no Ensino Médio	20
Tabela 2 – Documentos selecionados	27
Tabela 3 – Caracterização da avaliação alternativa e da avaliação tradicional	41
Tabela 4 – Caracterização da avaliação da aprendizagem conforme breves considerações sobre a sua evolução histórica	48
Tabela 5 – Caracterização da avaliação da aprendizagem conforme breves considerações sobre as políticas educacionais de avaliação.....	71
Tabela 6 – Eixos temáticos transversais para a parte diversificada no EMP	76
Tabela 7 – Configuração das expressões dos resultados da avaliação da aprendizagem dos estudantes do EMP.....	81
Tabela 8 – Ensino Médio: evolução das taxas de rendimento por dependência administrativa/SC – 2007 a 2013	83
Tabela 9 – Normas referentes à avaliação do processo de ensino e aprendizagem	87
Tabela 10 – Considerações referentes à nova avaliação de aprendizagem (avaliação emancipatória) de acordo com as respostas das escolas	94

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEE/SC – Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEPLAN – Departamento de Planejamento Governamental
EMP – Ensino Médio Politécnico
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP – Progressão Parcial
PPDA – Projeto Político-Pedagógico de Acompanhamento
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SED – Secretaria de Estado da Educação
SEDUC – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SEE – Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	14
1.1	ITINERÁRIO DO ESTUDO.....	16
1.1.1	A pesquisa na trilha das produções acadêmicas e científicas	22
1.1.2	O percurso metodológico da pesquisa	25
2	APORTE TEÓRICO: DELINEANDO CONCEPÇÕES	29
2.1	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA.....	29
2.1.1	Avaliação da aprendizagem: concepções históricas.....	31
2.1.2	Avaliação da aprendizagem: concepções atuais	35
3	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL.....	49
3.1	BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES LEGAIS.....	49
3.1.1	As DCNEN: possibilidades de reflexão	52
3.1.2	Políticas educacionais de avaliação no Ensino Médio brasileiro	55
3.2	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA	66
4	EXAME DAS PROPOSTAS AVALIATIVAS PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	72
4.1	A PROPOSTA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....	73
4.1.1	Avaliação Emancipatória	78
4.2	A PROPOSTA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	82
4.2.1	Avaliação da aprendizagem.....	85
4.3	DIÁLOGO COM AS PROPOSTAS.....	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS.....	101

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa centralizou-se no debate educacional em torno da avaliação da aprendizagem no Ensino Médio e no cenário que essa etapa da Educação Básica vem apresentando atualmente na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

A investigação proposta teve como principal objetivo examinar as concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina presentes na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico (EMP) e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul e na Proposta Curricular de Santa Catarina, tendo como recorte temporal os anos de 2010 a 2014, devido às novas proposições de reestruturação curricular ocorridas nesses dois Estados nesse mesmo período.

A pesquisa esteve focada em responder à seguinte questão: quais são as concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio presentes nos documentos do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (Gestão 2010/2014)? Tal questão possui relevância, pois, de acordo com as temáticas, são assuntos pertinentes e também polêmicos e trazem para a discussão a preocupação com a reconstrução do sentido da avaliação, indo além da aplicação de provas e da emissão de notas. Além disso, os Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina realizaram esse movimento de discussão no mesmo período temporal, o qual foi proposto pela presente pesquisa.

Como objetivos específicos da pesquisa, foram estabelecidos: a) identificar as concepções de avaliação da aprendizagem através de referencial teórico de autores brasileiros e estrangeiros que estudam e pesquisam esse tema; b) identificar nos documentos oficiais Proposta Pedagógica e Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico (EMP) e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014) do Estado do Rio Grande do Sul e Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) as concepções acerca da avaliação da aprendizagem e as possibilidades postas pela legislação atual – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 e Diretrizes Curriculares

Nacionais para Ensino Médio (DCNEM); c) compreender as perspectivas teóricas que norteiam o processo de (re)formulação da política para o EMP do Estado do Rio Grande do Sul (Gestão 2010-2014), especificamente com relação à proposta de avaliação da aprendizagem, bem como os pressupostos que norteiam o processo da avaliação da aprendizagem para o Ensino Médio no Estado de Santa Catarina (Gestão 2010-2014).

É importante a reflexão sobre o que os documentos legais sinalizam como concepção de avaliação da aprendizagem e como determinam a concretização das políticas educacionais de avaliação. Esses aspectos não devem ser tomados de forma fragmentada, visto que o estudo se inseriu em cenários diversos e complexos, como é o caso da abordagem da avaliação da aprendizagem qualitativa e quantitativa concebida e praticada nas instituições escolares.

À vista disto, a pesquisa foi organizada em quatro capítulos, culminando com as considerações finais. Este primeiro capítulo apresenta os elementos constitutivos, entre eles: o itinerário de estudo; a revisão de literatura, objetivando “garimpar” as publicações que envolvem o tema proposto dentro de um recorte temporal dos últimos cinco anos (2010-2015); bem como o percurso metodológico da pesquisa.

O segundo capítulo traz uma discussão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, dedicando-se à compreensão dos conceitos pautados por teóricos reconhecidos academicamente no cenário estudado, em face à contextualização histórica das concepções de avaliação da aprendizagem, tratando-a do ponto de vista conceitual, desde os seus primórdios até os dias atuais. Não se pretende realizar o estudo da arte das concepções discutidas, mas apresentar alguns dos principais enfoques, com o intuito de perceber a presença das referidas concepções nos documentos selecionados.

O terceiro capítulo apresenta a relação das políticas de avaliação dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina no contexto histórico do Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1930, seus principais marcos legais, considerações acerca das DCNEM, bem como algumas mudanças ocorridas nas últimas décadas com relação à implantação de políticas educacionais para essa etapa da Educação Básica.

No quarto capítulo, são descritos e analisados documentos, sendo esses: do Estado do Rio Grande do Sul, a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar Padrão para o EMP e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-

2014); do Estado de Santa Catarina, a Proposta Curricular para a Educação Básica implantada em 2014. Com essa análise documental, buscamos a realização de um estudo diagnóstico, compreensivo e dialógico acerca das propostas de cada Estado, fomentando a reflexão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem ou a ausência destas nas propostas analisadas.

Nas considerações finais, são reforçados os elementos da pesquisa, permitindo uma avaliação do debate proposto e dos resultados obtidos nas análises das fontes documentais que compõem o *corpus* do estudo. Nesse momento, é possível extrair a existência ou inexistência de concepções de avaliação da aprendizagem a partir da compreensão entre as categorias analisadas nos documentos selecionados, permitindo verificar até que ponto as concepções de avaliação da aprendizagem dialogam com os questionamentos e inquietações apontados ao longo dos escritos, bem como quais possibilidades e desafios continuam na agenda de debates da temática investigada.

1.1 ITINERÁRIO DO ESTUDO

Na premissa de dar continuidade à investigação proposta, foram delineados nesta seção os elementos que caracterizam a formalização das proposições acerca do tema investigado, constituindo, portanto, o itinerário do estudo.

Com base no propósito de pesquisa apresentado, tomamos a liberdade de destacar aqui os motivos que direcionaram a investigação desse tema. Ressaltamos que o projeto de estudo proposto começou a ser pensado bem antes do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ou seja, os escritos da pesquisa possuem uma relação direta com a trajetória profissional e a vivência no mundo educacional da pesquisadora. Os aspectos narrados na primeira pessoa do singular englobam, portanto, a trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora e as razões para a escolha do tema de pesquisa.

Início, portanto, falando da criança que, desde tenra idade, demonstrava desejo em ser professora. Ainda muito precoce, imaginava que as avaliações poderiam ser mais dinâmicas e menos traumáticas. Na conclusão da etapa final da Educação Básica, pude perceber que a formação no decorrer do curso de Magistério se demonstrou frágil com relação à avaliação da aprendizagem, pois tivemos uma preparação extremamente instrumental referente aos aspectos didático-

metodológicos, ou seja, no decorrer das aulas, a avaliação era pensada e praticada de forma estanque pelos professores, sobressaindo-se o processo quantitativo ao processo qualitativo de aprendizagem.

Após a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, iniciei o curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, identificando-me profundamente com essa área, pois seu objeto de estudo constitui-se no aprendizado do ser humano e, conseqüentemente, os obstáculos que possam se interpor a esse processo. Sob essa ótica, a avaliação da aprendizagem ocupa um lugar importante no percurso dos avanços e obstáculos dos estudantes. Em seguida, ao realizar outro curso de especialização, em Pedagogia nas Organizações Empresariais e Sociais, foi possível perceber a presença da avaliação da aprendizagem, porém pensada e compreendida, na maioria das vezes, como instrumento basicamente de segregação e classificação. O modelo empresarial da educação era bastante defendido, no entanto pouco analisado e criticado à luz das concepções que ressaltassem a educação como uma das mais importantes ferramentas sociais.

Concomitantemente a minha trajetória acadêmica, estava muito presente a trajetória profissional. Iniciei minhas atividades na Escola Sindical Sul/SC como educadora de Jovens e Adultos no Projeto Educacional “Terra Solidária”. O processo pedagógico era pensado coletivamente, e a avaliação da aprendizagem, praticada diariamente, respeitando os limites de cada estudante, pois o objetivo maior era fazê-los aprender e intervir na comunidade em que viviam.

Já ao trabalhar como professora alfabetizadora em escola privada, a avaliação da aprendizagem, nesse contexto, objetivava o desenvolvimento do estudante. Trabalhávamos com pareceres descritivos e permanentemente dialogávamos com as famílias dos estudantes para dividirmos angústias com relação à evolução da aquisição da leitura e da escrita e os avanços obtidos no decorrer do processo educacional. Simultaneamente a essa experiência, exerci a função de Coordenadora Pedagógica em uma escola pública estadual de Ensino Médio. Na sequência, ocupei o cargo de vice-diretora do Ensino Médio nessa mesma instituição de ensino. E foi esse cargo e função que mobilizaram de forma concreta em mim o desejo de conhecer melhor essa etapa da Educação Básica, seus processos pedagógicos e as políticas educacionais que permeiam a educação no Ensino Médio brasileiro.

Com a implantação da proposta do Governo do Estado do Rio Grande do Sul em 2011 e a consequente reestruturação curricular gradual do Ensino Médio entre os anos de 2012 e 2014, fui internamente mobilizada e também motivada a envolver a equipe diretiva da escola, bem como o grupo de professores, para estudar e criar estratégias acerca da nova proposta, com o objetivo de dar apoio pedagógico e técnico com relação à compreensão das novas orientações. O cenário vivenciado exigia comprometimento com a educação e, desse modo, com os estudantes da escola, pois estávamos lidando com processos desconhecidos e, ao mesmo tempo, incertezas e tomadas de decisões constantes.

Um dos aspectos decisivos que me levou a querer saber mais sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio foi os resultados divulgados, através do Departamento de Planejamento Governamental (DEPLAN), da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, apresentando diagnóstico preocupante da Educação Básica no Estado, com ênfase no Ensino Médio no ano de 2013. Com base nos dados de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que dá apoio à formulação de políticas públicas para a área educacional, promovendo avaliações dos sistemas e pesquisas, como o Censo Escolar –, o documento aponta alguns desafios, entre eles o monitoramento anual das taxas de escolaridade líquida (idade esperada para o Ensino Médio de 15 a 17 anos) de 56,2%, distorção idade/série de 31,3% e registro de 16,4% de reprovação e de 10,1% de abandono (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Assim, a escolha pelo Rio Grande do Sul como objeto desta dissertação deu-se a partir da problemática de pesquisa advinda com a reestruturação curricular do Ensino Médio nesse Estado. Já o interesse pelo Estado de Santa Catarina surgiu após a realização de algumas leituras e a observação de alterações e atualizações na Proposta Curricular do referido Estado no ano de 2014. Uma das pesquisas documentais encontradas foi o relatório realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2010, referente às avaliações das políticas nacionais de educação, o qual apresenta uma breve visão do setor educacional no Estado de Santa Catarina. Em que pese a procedência e as intencionalidades dos escritos, a apreciação de tal documento gerou em mim certa inquietação, devido aos órgãos gestores anteporem a avaliação de resultados

à avaliação de processos. Algumas percepções sobre a avaliação são explícitas no texto, entre as quais se destaca:

Talvez a principal preocupação das autoridades catarinenses em relação à Educação seja o desempenho insatisfatório dos alunos medido nos testes nacionais e internacionais. Os resultados apresentados pelos estudantes continuam muito aquém das expectativas [...]. O Estado de Santa Catarina utiliza uma combinação de ferramentas de avaliação nacionais e, desde 2000, o Brasil tem participado dos testes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da OCDE. Santa Catarina também vai participar, como região adjudicada, no PISA 2012. O desempenho dos catarinenses tem sido melhor do que o de outros Estados brasileiros, porém o desempenho dos alunos brasileiros no PISA continua a situar-se entre os mais insatisfatórios entre os países que participam da prova (OCDE, 2010, p. 18-19).

Dessa forma, modificações curriculares no Ensino Médio em Estados “vizinhos” no mesmo período temporal provocam significativa curiosidade no que se refere às concepções propostas para se efetivar a avaliação da aprendizagem. Dessa maneira, pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio nesses Estados possibilitou compreender e aprofundar as discussões sobre os aspectos supostamente diagnosticados com relação ao sistema de avaliação da aprendizagem estadual. É importante ressaltar que o estudo se deu no contexto do Ensino Médio Regular; portanto, o estudo não teve o objetivo de refletir sobre as especificidades do Ensino Médio Regular Noturno ou da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, embora a abordagem assumida ilumine perspectivas de avaliação que não se restringem a essa etapa e modalidade de ensino.

A pesquisa possuiu relevância pela sua contemporaneidade, pois publicações e aprofundamentos teóricos atuais em nosso país e em ambos os Estados ainda são poucos. Entendemos que pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem é viabilizar a discussão dos sentidos da escola para os jovens e também para os professores, uma vez que a avaliação evidencia os resultados dos processos de aprendizagem desses sujeitos. Refletir sobre as intencionalidades desse processo permite aos docentes e discentes a possibilidade de perceberem-se como interlocutores das políticas e práticas educacionais de avaliação.

Os dados de taxa de rendimento escolar obtidos pelo INEP (2014) mostram que 12,2% dos estudantes oriundos de escolas públicas e/ou privadas, urbanas e/ou rurais reprovam no Ensino Médio, 7,65% abandonam os bancos escolares nessa etapa da Educação Básica e 80,2% são aprovados. Esses índices são

modificados do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio, como podemos visualizar na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Rendimento escolar no Ensino Médio

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	17,0%	9,5%	73,5%
2º ano	11,0%	7,1%	81,9%
3º ano	6,4%	5,2%	88,4%

Fonte: Inep (2014).

Se compararmos esses dados do INEP aos do ano 2000, podemos perceber algumas alterações no que se refere aos índices: 7,5% dos estudantes do Ensino Médio reprovavam, 16,6% abandonavam a escola e 75,9% dos estudantes eram aprovados. As taxas apontam para uma sensível melhora nos indicadores quantitativos nos últimos anos, porém tais avanços não garantem o alcance da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como o direito de crescimento intelectual e humano nos espaços escolares. Apesar do movimento constante das políticas educacionais para a democratização de acesso e permanência dos estudantes nas instituições escolares, é importante destacar que a garantia do acesso é essencial, mas torna-se necessário também que os estudantes tenham condições de permanecer no espaço educativo, de modo a garantir a aprendizagem dos conhecimentos indispensáveis à vida em sociedade.

Ao longo da história moderna, a avaliação escolar “[...] ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame” (LUCKESI, 2002, p. 17). Certamente, esse foi um dos aspectos importantes analisados no decorrer da pesquisa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, através do Parecer CNE/CEB n.º 05, de 4 de maio de 2011, indicam três dimensões básicas de avaliação: avaliação institucional interna e externa; avaliação de redes de Educação Básica; e avaliação da aprendizagem.

Ilustração 1 – Dimensões de avaliação



Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre a avaliação institucional interna e externa, requer destacar que elas devem ser realizadas com base na proposta pedagógica da escola, bem como a partir do plano de trabalho, de maneira que a instituição escolar possa avaliar seus avanços e perceber os aspectos frágeis, com o objetivo de redefinir práticas pedagógicas para a melhoria da qualidade da educação, possibilitando o acesso e a permanência dos estudantes e viabilizando políticas e programas que promovam a universalização da educação (BRASIL, 2011). Nesse sentido, cabe ressaltar a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, que deu nova redação ao inciso I do art. 208 da Constituição Federal:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

Com relação à avaliação de redes de Educação Básica, cabe ao Estado a responsabilidade, através de iniciativas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No que tange ao objeto de estudo da presente pesquisa, a avaliação da aprendizagem, conforme a LDBEN, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas. Dessa maneira, pensar em outras possibilidades de avaliação que possam se distanciar da dinâmica avaliativa de caráter classificatório e hierárquico exige não apenas o que se mantém explícito nos documentos oficiais

orientadores das políticas educacionais, mas também aquelas relações que se estabelecem nos tempos e espaços escolares, como, por exemplo, com os gestores da administração pública e os gestores escolares, os colegas de trabalho, os estudantes e as famílias.

1.1.1 A pesquisa na trilha das produções acadêmicas e científicas

Esta subseção apresenta a revisão de pesquisas realizadas na área da avaliação da aprendizagem no contexto do Ensino Médio. O enfoque de análise de tais pesquisas se situou nas discussões desenvolvidas e na evidência ou ausência do debate sobre as concepções da avaliação da aprendizagem nessa etapa da Educação Básica.

Considerando a relevância do mapeamento da produção científica e acadêmica sobre o tema desta investigação e compreendendo a importância de conhecer parte dos estudos produzidos sobre a temática, realizamos levantamento dos principais enfoques que circundam as pesquisas desenvolvidas e divulgadas junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em alguns dos principais periódicos científicos, disponíveis por meio do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Essa revisão bibliográfica foi efetuada mediante uma síntese de dissertações e teses, considerando o período entre os anos de 2010 e 2015. A referida revisão de literatura nos possibilitou diagnosticar aspectos relevantes sobre as produções do contexto educacional em que se insere esta pesquisa.

Primeiramente, a busca por pesquisas que contemplassem especificamente o tema em estudo foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se os descritores “avaliação da aprendizagem no Ensino Médio”. Foram encontrados 47 resultados, entre dissertações e teses. Embora esses estudos referenciassem palavras-chave relacionadas à temática da pesquisa, apenas sete deles (13%) abordavam o tema da avaliação da aprendizagem nos mais diferentes espaços e níveis de ensino. Grande parte dos estudos tinha como enfoque principalmente disciplinas específicas do Ensino Médio, com considerável quantidade de publicações na área das Ciências da Natureza. Cabe aqui destacar

que a discussão das áreas específicas do conhecimento não será nosso foco de análise, no entanto consiste indicativo de pesquisa acerca da avaliação no Ensino Médio.

Ajustando ainda mais a busca por temas que viessem ao encontro das nossas intenções, realizamos verificação aprofundada dos referidos trabalhos, através da leitura de seus resumos e palavras-chave. Optamos por direcionar a tabulação de informações das pesquisas a partir do recorte temático de estudo, sendo encontrada e, portanto, selecionada apenas uma dissertação de mestrado.

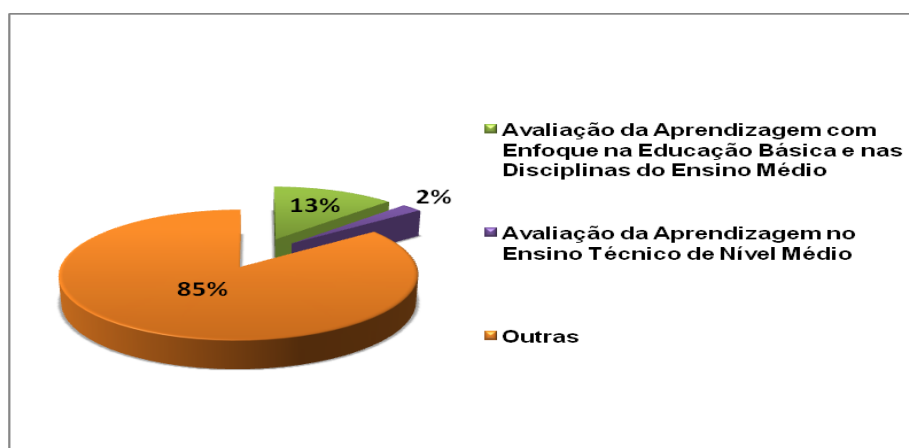
Nesse trabalho, de título *Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio: desafios e perspectivas*, a pesquisadora Aline Graciele Mendonça (2014) teve como objetivo identificar e analisar desafios e perspectivas nas práticas avaliativas e suas relações com a formação pedagógica dos professores que atuam nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes de nível médio de uma instituição pública. Mendonça (2014) entende as duas modalidades de Ensino Médio conforme o §1º do art. 4º do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004: a educação técnica de nível médio se dá de forma concomitante quando é oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; enquanto a educação técnica de nível médio se dá de forma subsequente somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Nas análises da pesquisadora, foi constatado que, tanto nas perspectivas dos estudantes quanto dos professores, estavam presentes duas vertentes da avaliação da aprendizagem: uma voltada à pedagogia tradicional, baseada na verificação, no produto final, e outra voltada à avaliação como processo integrante do ato educativo. Foi evidenciada ainda a necessidade de os professores melhorarem suas práticas avaliativas. Sem dúvida, o trabalho apresentado contempla parte das intenções de pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, principalmente quando se refere às vertentes de avaliação da aprendizagem, visto que ambas se relacionam às concepções e às vicissitudes do cenário educacional brasileiro.

Com o objetivo de encontrar outros estudos com temática semelhante ao nosso, realizamos busca usando os descritores “avaliação da aprendizagem do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina” e “avaliação da aprendizagem do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul”, uma vez que as demais produções

acadêmicas apresentam de maneira muito fragmentada a discussão do tema e que o estudo em evidência está direcionado a esses dois Estados. Entretanto, nenhum resultado foi encontrado.

Gráfico 1 – Produções acadêmicas disponíveis na base de dados da CAPES (2010-2015)



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Descritores utilizados: “avaliação da aprendizagem no Ensino Médio”, “avaliação da aprendizagem do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul” e “avaliação da aprendizagem do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina”.

A análise do resultado dessas pesquisas permite a inferência da carência de produções que discutem a avaliação da aprendizagem, em especial, a avaliação da aprendizagem no nível médio regular de ensino. Devido a esse fator, optamos, então, por dar sequência à revisão de literatura utilizando o acervo da BDTD. As palavras-chave selecionadas em um primeiro momento também foram “avaliação da aprendizagem no Ensino Médio” para a busca das dissertações e teses, dentro do mesmo recorte temporal. Nesse caso, encontramos 93 teses, porém nenhuma propunha o estudo sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. Apenas se constatarem fragmentadas semelhanças, já que a maioria das pesquisas centraliza as discussões direcionando o olhar para as áreas específicas de atuação no Ensino Médio. Mais uma vez, a proeminência foi da área das Ciências da Natureza e, nessa plataforma, para a área da Matemática.

Na sequência, localizamos 364 dissertações que se aproximam da temática pesquisada, tendo sido, também, utilizados os mesmos descritores. A dissertação que se aproximava do objeto de pesquisa foi a mesma encontrada na plataforma da CAPES, elaborada pela pesquisadora Aline Graciele Mendonça (2014). Outra

dissertação em que se observou certa similaridade com a pesquisa aqui proposta foi a de Márcia Oliveira da Silva Gonçalves (2011). A pesquisadora denominou seus estudos com o seguinte título: *Uma experiência de avaliação e de aprendizagem com alunos do ensino médio noturno*. A autora descreve que a pesquisa foi fruto de uma experiência pedagógica em avaliação realizada com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio regular noturno de uma escola estadual do Rio de Janeiro. O objetivo do estudo foi refletir sobre as possibilidades que a avaliação pode oferecer aos professores e estudantes no cotidiano da sala de aula.

Com o intuito de esgotar as possibilidades de trabalhos publicados sobre a temática proposta, foram utilizados os descritores “avaliação da aprendizagem do Ensino Médio no Estado de SC” e “avaliação da aprendizagem do Ensino Médio no Estado do RS”. Nenhum resultado, tanto de teses como de dissertações, foi encontrado nas pesquisas sobre o Estado de Santa Catarina. Não obstante, foi possível encontrar uma dissertação, de Carmen Maria Koetz (2011), provinda do Estado do Rio Grande do Sul, tendo como referência o estudo acerca da trajetória de institucionalização do Sistema de Avaliação do referido Estado como política pública de avaliação educacional. Faremos uma breve análise dos dados dessa pesquisa ao nos reportarmos para o percurso histórico das políticas de avaliação no Estado do Rio Grande do Sul.

Entretanto, mais uma vez se confirmou que, apesar de o tema estar associado ao objeto da presente pesquisa, não contempla suas intenções genuínas, sendo oportuno ressaltar a escassez de estudos voltados para o assunto proposto, sobretudo ao abordar o objeto à luz das políticas educacionais que refletem as ações dos processos pedagógicos colocados em prática nas escolas. A realização da revisão das produções acadêmicas que relacionam a temática avaliação da aprendizagem no Ensino Médio indica que o assunto deve ser aprofundado tanto no meio acadêmico quanto em âmbito das instituições escolares. Dessa forma, o tema se torna cada vez mais pertinente, necessário e desafiador.

1.1.2 O percurso metodológico da pesquisa

Ao desenvolver projetos de pesquisa, é preciso definir um ponto de partida, objetivos propostos e nossa forma de buscar as respostas. Para isso, é necessário pensar em um método de condução das atividades.

Um método de trabalho é um 'conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista' (RAUEN, 2002, p. 37).

Ao considerar a importância do método como caminho, trajetória ou percurso, é fundamental estar atento ao objeto da pesquisa, garantindo a coerência das análises e a efetivação do processo de construção de novos conhecimentos. O desenho e as estratégias metodológicas deste estudo delineiam-se nos marcos da pesquisa qualitativa, por meio da qual os passos do trabalho foram sendo construídos, com base nos dados coletados, na pesquisa documental e na fundamentação teórica.

A pesquisa buscou realizar estudo diagnóstico, compreensivo e dialógico das propostas do Estado do Rio Grande do Sul e do Estado de Santa Catarina referentes à avaliação da aprendizagem no Ensino Médio presentes em documentos oficiais. As ideias centrais que conduzem a pesquisa qualitativa e quantitativa se diferem no sentido de que

[...] a pesquisa qualitativa consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento (FLICK, 2002, p. 20).

Já a configuração da presença dos discursos na pesquisa se relaciona ao fato de que, ao assumir uma abordagem qualitativa, a pesquisa compreendeu que esta se dá no nível do discurso e da linguagem e sente a necessidade da presença deles em suas análises. Dessa forma, a expressão dos resultados ocorreu através da busca de sucessivas aproximações entre o objeto de pesquisa e a revisão teórica realizada, com o objetivo de permitir a efetivação de novos conhecimentos. Porém, é importante salientar que se compreendeu cada momento da pesquisa como um sucessivo retorno ao problema e ao seu contexto de surgimento e configuração ou, ainda,

É necessário 'pensar no método não como um roteiro fixo, mas como uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do 'fazer a pesquisa'. O método, neste sentido, está sempre em construção [...] ele não pode virar uma camisa de força' (GATTI, 2007, p. 64).

Assim sendo, a estruturação da pesquisa a partir dessas etapas permitiu que a análise documental acontecesse em cada momento em uma progressiva diferenciação do seu grau de aprofundamento e de elucidação dos elementos que não ficaram evidentes *a priori*. Tratou-se de um olhar cuidadoso e criterioso com relação ao objeto de estudo, possibilitando uma constante revisão do referencial teórico, com o intuito de estabelecer uma relação de diálogo com os elementos analisados no decorrer da investigação.

O estudo desenvolvido se propôs, portanto, a realizar uma pesquisa a qual abrangeu a análise documental. A presente pesquisa seguiu uma trajetória metodológica iniciada na seleção das fontes documentais, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Documentos selecionados

Documentos	Ano
Regimento Escolar Padrão para o EMP do Estado do Rio Grande do Sul.	2011-2014
Proposta Pedagógica para o EMP e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Rio Grande do Sul.	2011-2014
Proposta Curricular para a Educação Básica do Estado de Santa Catarina.	2014

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a organização e a sistematização do material empírico, realizamos uma leitura dos documentos, bem como a apropriação conceitual das concepções de avaliação da aprendizagem, na tentativa de evidenciar na revisão bibliográfica e na literatura produzida pelos autores estudados categorias que pudessem auxiliar na análise dos documentos selecionados. Nesse sentido, a definição desse referencial teórico, como etapa da pesquisa, não significou a mera apresentação das ideias dos autores, mas um exercício cauteloso, vigilante e de esforço racional e metodológico, visando desvelar conceitos que não estivessem tão evidentes, porém permeassem a estruturação teórica do referencial estudado. Esse procedimento, presente na segunda fase da análise de conteúdo, implicou categorizar e organizar em tabela um conjunto de três categorias, as quais serviram de base à análise sobre as

concepções de avaliação da aprendizagem: avaliação técnica-instrumental, avaliação dialógica e avaliação de controle.

Posteriormente, procedemos ao estudo dos documentos, priorizando, em um primeiro momento, sua descrição e contextualização, com o objetivo de identificar as categorias definidas na etapa anterior e/ou identificar novas formas de organização. Decorrente dessa etapa, configuraram-se os processos de inferência e interpretação. Foi um constante “lapidar” dos dados, por meio de um retorno sucessivo ao objeto de estudo e ao referencial teórico organizado, acentuando uma relação dialética na pesquisa.

2 APORTE TEÓRICO: DELINEANDO CONCEPÇÕES

Este capítulo realiza o aporte teórico da pesquisa, explicitando importantes concepções de avaliação da aprendizagem. Isso se materializa, inicialmente, a partir da exposição das ponderações teóricas de pesquisadores que estudam a avaliação da aprendizagem e debatem sobre a relação entre os processos pedagógicos que permeiam o seu exercício nas escolas. Entretanto, não realizamos aqui o estudo da arte das concepções discutidas, mas tão somente apresentamos alguns dos principais enfoques, com o intuito de perceber a presença das referidas concepções nos documentos selecionados.

2.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

O foco desta seção é a discussão das concepções de avaliação da aprendizagem presentes na escolha de determinados teóricos estudados até o momento, em prol de um debate extremamente importante aos olhos do sistema educacional e, de maneira particular, da comunidade educativa. De forma específica, centraremos questões que dizem respeito diretamente aos processos pedagógicos que permeiam a vida escolar do estudante e, em consequência, ao sucesso e/ou ao fracasso desse indivíduo avaliado permanentemente.

A expressão 'fracasso escolar' não existe, o que existe são situações de fracasso possibilitadas pela escola. [...] a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências. [...] a questão do fracasso escolar nos remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das 'chances', sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a 'crise', sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p. 13-14).

De acordo com Charlot (2000), a questão não é negar a existência de uma desigualdade social frente à escola, mas entender que não há determinismo sobre o fracasso escolar, ou seja, não há um único culpado para o fracasso escolar. A expressão se tornou um atrativo ideológico dos professores, já que a má qualidade

do ensino pode ser explicada pelo “fracasso escolar”. Podemos enfatizar que, para Charlot (2000), o “fracasso escolar” deve ser analisado a partir da visão da “relação com o saber”, fundamentando-se em uma sociologia do sujeito, a qual considera o sujeito interagindo com outros sujeitos e engajando-se no mundo. Portanto, o saber passa pela questão da relação que o ser humano tem com o mundo.

Para Patto (2000), os problemas no Ensino Médio se devem ao histórico de fracasso escolar, o qual essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas, refletido nos altos índices de reprovação, evasão e abandono escolar¹, bem como nas questões de ordem política, socioeconômica e pedagógica. Segundo a autora, fica evidente que a produção do fracasso está envolvida com aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino, comprometimento docente, preconceitos e estereótipos sobre as escolas que atendem uma clientela mais pobre. Patto (2000), ao abordar as teorias que buscam explicar o fracasso escolar, destaca que elas quase sempre estão associadas às dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como dimensões pedagógicas em estreita articulação com as concepções que caracterizam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas escolares.

Nessa perspectiva de análise, quando mencionamos a produção do sucesso/fracasso escolar, há que se perceber que estamos nos referindo ao processo de inclusão e/ou exclusão social da avaliação da aprendizagem e suas implicações na vida escolar e pós-escolar do estudante. Isso porque a avaliação da aprendizagem pode ser concebida como instrumento de discriminação, à medida que é criada uma dicotomia entre “erro” e “acerto”, uma segregação entre os sujeitos que “sabem” dos que “não sabem”, os que são “capazes” dos “incapazes”, os “bons” dos “ruins”. Da mesma maneira, a avaliação da aprendizagem pode ser concebida como uma relação dialógica do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se um espaço em que a prática pedagógica esteja voltada para o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento.

Por essas razões, realizamos uma breve contextualização histórica de algumas concepções que marcaram a literatura sobre a avaliação da aprendizagem,

¹ Entende-se por abandono escolar a situação do aluno que é matriculado e, no decorrer do ano letivo, por algum motivo, deixa de frequentar a escola, sem que haja um pedido formal de transferência. Já o aluno que está matriculado em uma escola e, no ano seguinte, independentemente da situação escolar no qual se encontra, não realiza a matrícula é considerado evadido (KLEIN, 2008).

com o objetivo de fomentar ainda mais o que se entende e o que se quer com o ato de avaliar. Portanto, sem a intenção de compor um exaustivo percurso histórico sobre o tema a ser investigado, traçamos aqui, sucintamente, uma trajetória, possibilitando a visualização de heranças históricas, através de vertentes teóricas acerca da temática estudada.

Podemos destacar, em suma, que, primeiramente, a avaliação está correlacionada a uma agenda política que visa assegurar o direito à educação; que, em segundo lugar, as implicações e os resultados da avaliação afetam a qualidade da formação e da aprendizagem dos estudantes; e que, em terceiro, sob o ponto de vista educacional, emergem questões pedagógicas com a premissa de que todos possam efetivamente aprender.

2.1.1 Avaliação da aprendizagem: concepções históricas

A avaliação da aprendizagem existe desde os mais remotos tempos. De acordo com o estudo que realizamos, a primeira manifestação histórica da avaliação foi como um instrumento de seleção extracurricular. Portanto, ela já era utilizada como atividade avaliativa formal, como apontado por Depresbiteris (1989, p. 5): “Alguns mil anos atrás, os chineses já administravam testes para a admissão ao serviço civil; também são frequentes os relatos sobre o emprego de exames pelos professores, na Grécia e Roma antigas”.

Igualmente, esse uso foi verificado na pedagogia jesuítica, a partir da publicação da *Ratio Studiorum* em 1599, e na pedagogia comeniana, com a publicação da *Didática Magna* em 1632. De acordo com Luckesi (2002, p. 18), “Ambas essas propostas pedagógicas [...] configuraram os exames como um modo adequado e satisfatório, pedagógica e disciplinarmente, de controlar a aprendizagem dos educandos”.

A ideia de medir a aprendizagem esteve presente na trajetória histórica da avaliação. No século XIX, nos Estados Unidos, Horace Mann e, mais adiante, J. M. Rice desenvolveram um mecanismo de testagem para professores e estudantes, objetivando medir as competências de ambos. No século XX, na França e em Portugal, surgiu uma ciência chamada de Docimologia, termo oriundo do grego, significando “nota”. A Docimologia é a ciência do estudo sistemático dos exames (PIÉRON, 1973) e, segundo Depresbiteris (1989, p. 6), “[...] surgiu como crítica à

extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados, com fins de seleção, nos exames e nos concursos”.

A sequência histórica e as alterações sobre a avaliação da aprendizagem mostram que, por volta de 1950, nos Estados Unidos, Ralph Tyler (1949 *apud* DEPRESBITERIS, 1989) propôs a prática de outros procedimentos avaliativos, tais como “[...] testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos [...] (Tyler, 1949)” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 7). Tyler (1949 *apud* DEPRESBITERIS, 1989) oferece significativa contribuição no que tange à avaliação da aprendizagem integrada para a área do currículo, assumindo um caráter de controle de planejamento. O autor, segundo Depresbiteris (1989, p. 31), destaca que “O processo de avaliação [...] é essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino”. Essa lógica estaria muito próxima ao pensamento de uma educação voltada ao tecnicismo e, portanto, de concepção da avaliação da aprendizagem. Tyler (1949 *apud* DEPRESBITERIS, 1989) enfoca a avaliação por objetivos e concebe o processo avaliativo em um julgamento em que predomina o comportamento do estudante. Nesse caso, a educação é compreendida como uma mudança de comportamento do sujeito que aprende. O autor considera a avaliação como produto final, ou seja, desconexa ao processo contínuo e sistemático da aprendizagem (DEPRESBITERIS, 1989).

No decurso, é possível mencionar ainda a contribuição de Mager (1977). As principais ideias do autor perpassam a concepção de que “[...] a avaliação é o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 9).

Ao longo da caminhada histórica sobre a teorização da avaliação da aprendizagem, podemos constatar claramente a discussão sobre as diferenças entre medir e avaliar. Um dos autores que discute essas questões e que se alia às concepções de Mager (1977) é o estadunidense James Popham (1983).

O autor destaca, segundo Depresbiteris (1989, p. 45), que: “A medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade”. Para Popham (1983), a medição está condicionada aos dados quantitativos, à atividade de medida, e a avaliação, aos dados qualitativos, à atividade de reflexão.

Seus estudos direcionam para a implementação de programas de avaliação de ensino. A finalidade de tais programas é fazer com que os estudantes de magistério, os professores e/ou os gestores de escolas possam praticá-los através de questionários e orientações técnicas desenvolvidos pelo próprio autor, com o propósito de aprimorar habilidades sobre as práticas de ensino, principalmente com relação à avaliação da aprendizagem. Nesse âmbito, o autor faz quatro diferenciações que se relacionam entre si: primeiro, a diferença entre mensuração e avaliação (a qual já explicitamos); segundo, a diferença entre avaliação formativa e somativa; terceiro, a diferença entre avaliação usando critérios de processo e de produto; e quarto, a diferença entre avaliação como uma apreciação de mérito e como um auxílio ao tomador de decisões (POPHAM, 1983).

Note-se que o autor, em seus escritos nos manuais, fornece ao leitor uma série de roteiros e técnicas de como conduzir o processo avaliativo. Destacamos, neste momento, apenas a diferenciação de termos utilizada por ele para a avaliação e a mensuração. Os elementos explorados por Popham (1983) estão muito além de simplificações das diferenciações das práticas avaliativas, porém, o propósito da presente pesquisa não foi aprofundá-las. Todavia, torna-se importante dar ainda destaque para algumas reflexões apontadas pelo autor na década de 1980:

Um sistema de medida que não traz nenhuma mudança possivelmente é pior do que nada, pois não somente tal sistema de coleta de dados consome recursos educacionais que poderiam ser melhor utilizados em outro lugar, mas também nos tranquiliza com a satisfação de uma confiança infundada. E educadores satisfeitos pouco fazem para melhorar a qualidade das intervenções de ensino que orientam (POPHAM, 1983, p. 114).

O programa proposto por Popham (1983) apresenta os conteúdos a serem trabalhados (concepções atuais de avaliação educacional; métodos modernos de mensuração; supervisão de ensino; uma estratégia por critério; elaboração de testes de desempenho; uso de testes de desempenho de ensino; e formas alternativas de responsabilidade educacional). Ao mesmo tempo, dá-se destaque às contribuições de Michael Scriven (1978), teórico da avaliação que colaborou na distinção entre avaliação formativa e somativa. Mais adiante, faremos uso das concepções de Scriven (1978) e detalharemos essa distinção, dialogando com autores da atualidade sobre a temática de estudo.

Em 1963, Cronbach – autor do coeficiente alfa de Cronbach, utilizado para estimar a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa, medindo a correlação entre respostas em um questionário através da análise das respostas dadas pelos respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas, segundo Maroco e Garcia-Marques (2006) – também conceituou avaliação, associando-a com o processo de “tomada de decisão”. No mesmo período, Bloom (1972) defendia a “aprendizagem para o domínio”. Segundo ele, os estudantes deveriam sentir que estariam sendo avaliados; por isso, o autor preservava a ideia de que

[...] testes curtos de diagnósticos podem ser usados para determinar se um estudante dominou ou não unidades de ensino, ou se ele terá que fazer mais alguma coisa para dominá-las. Estes testes não devem receber nota, em hipótese alguma, e sim determinar o domínio ou a falta de domínio das habilidades, o que permite, tanto o aluno como o professor, informações para melhoria de desempenhos ainda não dominados, ou incentivos, no caso dos já alcançados (DEPRESBITERIS, 1989, p. 10).

Nesse percurso histórico, Depresbiteris (1989) destaca a contribuição de Medeiros (1977) e Vianna (1982), autores brasileiros que colaboraram com os estudos sobre avaliação da aprendizagem. Medeiros (1977) realizou estudos sobre avaliação com medida e direcionou seus escritos para a verificação dos resultados, utilizando-se de provas. Assim destaca Depresbiteris (1989, p. 14): “Já que a educação sempre se dirige para fins determinados, fazê-la sem verificações periódicas e frequentes seria o mesmo que treinar tiro-ao-alvo no escuro”. Já Vianna (1982), considerado o pai da Avaliação Educacional no Brasil, direcionou os estudos para os testes de rendimento escolar, sendo reforçada a importância de se planejarem cuidadosamente os testes. Isso porque “[...] o emprego de instrumentos de medidas facilita as observações que o professor faz de seus estudantes” (VIANNA 1982 *apud* DEPRESBITERIS, 1989, p. 12).

Na sequência, outros estudiosos, como Worthen (1982), também diferenciaram o conceito de avaliar do de medir, utilizando a metáfora de uma competição de saltos da qual participam muito candidatos. Para Worthen (1982), segundo Depresbiteris (1989, p. 45), “A medida responde a pergunta: Qual a altura que cada esportista conseguiu saltar? [...] A avaliação responde às perguntas: dado um critério para a altura do salto, que rapazes conseguiram alcançar esse critério?”.

Dessa forma, a avaliação pensada a partir de critérios previamente estabelecidos torna-se defendida e implantada por Worthen.

Das concepções de avaliação até agora explicitadas, podemos perceber que a relação estabelecida entre os autores deixa em evidência a avaliação com caráter de medição ou de controle da aprendizagem. Até a década de 1960, os olhares e as percepções sobre a avaliação da aprendizagem estavam limitados à criação e à legitimidade dos testes avaliativos. Após uma década, a tecnologia da avaliação norte-americana chegava ao Brasil. Autores como Medeiros (1977) e Vianna (1982) difundiram o pensamento de uma avaliação pensada na medição do sucesso ou fracasso do estudante. Essa mesma lógica se propagou para a legislação brasileira e, segundo Saul (2010, p. 34), “Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitui o ‘superego’ de administradores e professores que, mal ou bem, a utilizam”.

Diante do exposto, há muito para se refletir e dialogar acerca da avaliação da aprendizagem. Não obstante, é oportuno avançar historicamente sobre o que pensam alguns estudiosos da atualidade sobre esse polêmico e intrigante assunto.

2.1.2 Avaliação da aprendizagem: concepções atuais

O conceito de avaliação da aprendizagem é elucidado por inúmeros teóricos. Dentre essas reflexões, destacamos que

A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando, ela permite tomar conhecimento do que aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências, visto que o mais importante é aprender (LUCKESI, 2011, p. 376).

Nesses termos, é possível afirmar que a avaliação não é um processo isolado e meramente técnico, ela precisa ser pensada permanentemente através de ações pedagógicas. Entretanto, para agir a partir de intervenções pedagógicas satisfatórias, é preciso compreender a avaliação da mesma forma como se compreende a ciência, ainda que, segundo Luckesi (2011, p. 150), “[...] cientes de que ciência e avaliação investigam objetos diferentes – uma investiga a realidade, a outra a qualidade das coisas”. O ato de avaliar implica o ato de investigar, por isso o autor faz menção à ciência, a fim de conceituá-la de forma epistêmica, possibilitando

um caráter de operacionalização, ou seja, de intervenção propriamente dita. Daí a importância de se compreender primeiramente o termo *conhecer*. Para Luckesi (2011, p. 152), “[...] conhecer é tornar claro aquilo que é obscuro; isto é, tornar compreensível aquilo que ainda não o é”. A ciência, nessa condição, tem um papel importante, pois ela desvenda fatos obscuros, de modo a investigar, verificar e produzir conhecimento.

O autor oferece subsídios teóricos e alguns exemplos práticos da importância de perceber o conhecimento como elemento *sine qua non* para efetivar o ato de avaliar como um ato de investigação científica. Caso isso não ocorra, a ação pedagógica e seus respectivos resultados provavelmente se tornarão insatisfatórios. Nesse contexto, é importante salientar a distinção entre as duas modalidades de avaliação: “[...] a utilizada para avaliar um objeto já configurado e concluído e a utilizada para avaliar um objeto em construção” (LUCKESI, 2011, p. 172). A primeira caracteriza-se pela avaliação de certificação, e a segunda, pela avaliação de acompanhamento de uma ação. Ambas são importantes, porém a avaliação de acompanhamento, ou avaliação operacional, assim definida pelo autor, se refere à avaliação da aprendizagem.

Para Luckesi (2011), a proximidade existente entre a avaliação da certificação e a avaliação de acompanhamento é que ambas possuem o processo de investigação. Todavia, na avaliação da certificação, o objeto é visto como produto pronto e acabado, aderindo à ação de descrever e qualificar a realidade. Por outro lado, a avaliação de acompanhamento é pensada no seu processo de construção, fundamentada no ato de descrever, qualificar e intervir na realidade (se assim for considerado pertinente e necessário).

Vale ainda ressaltar que o autor propõe algumas ações ao avaliador da aprendizagem, dentre elas compreender adequadamente o objeto de investigação e estar comprometido com uma visão pedagógica. Nessa perspectiva, Luckesi (2011) deixa clara a importância de se ter uma teoria; de saber que o conhecimento estabelecido com a sua atividade de investigador dependerá das abordagens teóricas escolhidas e praticadas e de instrumentos adequados e satisfatórios para a coleta dos dados, a fim de não produzir resultados enganosos; e de ter consciência de que a aprendizagem só faz sentido quando for vinculada com a avaliação de acompanhamento (processo) e de certificação (produto). À vista disso,

Para aprender – e efetivamente praticar – a avaliação da aprendizagem, necessitaremos fazer uma ‘desconstrução’ (usando um termo da moda) de nossas crenças mais arraigadas e de nossos hábitos de ação; necessitaremos de transitar do senso comum para o senso crítico nesse âmbito de conhecimento (LUCKESI, 2011, p. 178).

Considerando o movimento de “desconstrução” que se torna importante para a (re)construção das concepções de avaliação da aprendizagem, podemos ousar na afirmativa de que temos um desafio com relação à compreensão dessas concepções e como colocá-las em prática no cotidiano escolar. Cabe-nos então realizarmos a seguinte indagação: será que ainda o ato de examinar prevalece ao ato de avaliar no cenário educacional?

Em que pese à discussão sobre a adequação ou não das proposições metodológicas de Tyler, com a criação de inúmeros instrumentos para obter diagnósticos e resultados, foi ele quem, segundo Luckesi (2011, p. 206), “[...] em 1930, cunhou a expressão avaliação da aprendizagem escolar; antes disso, a expressão usada era exames escolares”.

Na premissa de identificarmos avanços quanto ao uso da terminologia no Brasil, ao pesquisarmos as primeiras leis no que diz respeito à avaliação no Ensino Médio, observamos que a LDBEN, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, utilizava as expressões *exames*, *rendimento* e *aproveitamento escolar*, apontando o seguinte:

Art. 39. [...] § 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento [...] (BRASIL, 1961).

A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, posterior à que nos referimos acima, também seguiu a lógica do conceito de exames. Somente com a nova LDBEN, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o termo *avaliação* começou a ser utilizado no contexto da legislação brasileira.

Considerando os elementos destacados neste capítulo com relação às heranças históricas, podemos apontar a predominância da prática dos exames nas escolas como sendo oriunda dessas percepções. Apesar da importância da trajetória da avaliação da aprendizagem evidenciada até aqui, torna-se oportuno mencionar que a caracterização das práticas educativas através dos exames é

originária de uma visão limitada e fragmentária de educação, pois ela pode ser vista e utilizada como instrumento de ameaça e punição, desconsiderando, nesse caso, que a avaliação deve ser entendida como um processo para a melhoria da aprendizagem.

A história nos revela que, no final dos anos 1970, ocorreu uma transição paulatina do uso da expressão *examinar a aprendizagem* para *avaliar a aprendizagem*. Todavia, de acordo com Luckesi (2011, p. 180), “[...] na prática continuamos a realizar exames – ou seja, mudamos a denominação sem mudar a prática. [...] efetivamente anunciamos uma coisa – avaliação – e fazemos outra – exame”. Embora o autor reconheça a importância, utilidade e necessidade de aplicação dos exames quando no uso de certificação e classificação, como é o caso dos concursos públicos, para ele a escola é o lugar em que precisa ser praticada a avaliação, predominando o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem.

Retomemos então as concepções e diferenciações entre o ato de examinar e avaliar:

Para o ato de examinar, vale somente o que o estudante conseguiu assimilar e expressar até o momento presente, como desempenho resultante de sua dedicação aos estudos no tempo anterior àquele em que se submete às provas. Será premiado (aprovado) ou castigado (reprovado) em função do que conseguiu aprender até o momento da prova. [...] Diferentemente, o ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro. Ao educador que avalia interessa investigar o desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa como a busca do seu melhor aprendizado e consequentemente desempenho. Por isso, interessa-lhe ter o diagnóstico (‘o retrato’) do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda, assim como lhe interessa ainda saber, caso os resultados obtidos sejam insatisfatórios, quais os fatores condicionantes desse nível de aprendizagem [...]. Um educador que avalia tem noção clara de que a aprendizagem não depende exclusivamente do próprio educando nem, com exclusividade, do próprio educador (LUCKESI, 2011, p. 182).

É fundamental percebermos os abismos existentes entre o ato de examinar e o ato de avaliar. A prática dos exames em larga escala pode ser exemplo disso. Não temos interesse em aprofundar essas questões neste momento e tampouco em desqualificar a utilização desses instrumentos de análise, diagnóstico e resultado quantitativo, mas em fomentar a reflexão sobre as intencionalidades desses mecanismos de avaliação, pois eles possuem uma relação direta com o

processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes devido à verificação do que os estudantes aprenderam e/ou não aprenderam.

Ampliando o referencial de análise acerca da temática, encontramos em Diaz Barriga (2008) aspectos que se articulam com os apresentados por Luckesi (2011) e que, gradativamente, auxiliaram na configuração deste itinerário de pesquisa. O autor faz críticas à forma como os processos pedagógicos sobre a avaliação são colocados em prática pelos professores nas escolas e também como as políticas educacionais conduzem determinadas ações pautadas exclusivamente no exame, divulgando nos meios de comunicação, muitas vezes, concepções similares para exame e avaliação. Apesar de ambos se complementarem no processo de ensino e aprendizagem, eles possuem intencionalidades diferentes. Desse modo,

[...] é muito evidente que por trás da polêmica sobre o papel que o exame cumpre na sociedade, na escola e na vida dos alunos existe um reducionismo técnico que omite o estudo dos amplos significados que se escondem nesta prática (DIAZ BARRIGA, 2008, p. 43).

Assim como em Depresbiteris (1989), os estudos sobre a herança histórica do exame são corroborados nos escritos de Diaz Barriga (2008), o qual destaca o surgimento dessa prática na burguesia chinesa. O autor nos permite compreender que a prática dos exames implica realizar três inversões, quais sejam: a prática dos exames converte os problemas sociais em pedagógicos, os problemas metodológicos em problemas só de exame e os problemas teóricos da educação em problemas apenas do âmbito técnico de avaliação. A partir desses elementos, a análise desenvolvida pelo autor requer pensar e constatar que “[...] o exame perdeu sua dimensão pedagógica e metodológica na evolução da pedagogia” (DIAZ BARRIGA, 2008, p. 62). Ele ainda salienta que “[...] a pedagogia, ao preocupar-se tecnicamente com os exames e notas, caiu na armadilha que a impede de perceber e estudar os grandes problemas da educação” (DIAZ BARRIGA, 2008, p. 65).

A preocupação com essa visão instrumental de avaliação também se encontra presente nos estudos e pesquisas de Méndez (2001), autor espanhol que tem se centrado em temas relacionados às reformas educativas e da avaliação e cujas análises e reflexões têm contribuído com os estudos brasileiros. O autor utiliza-se dos termos *avaliação somativa* e *avaliação formativa*. A avaliação formativa, também concebida por Scriven em 1967, é o aprimoramento dos conteúdos e do programa estabelecido. Por outro lado, as propostas mais recentes passaram a se

preocupar com o processo de regulação, na tentativa de adequar o processo de ensino e aprendizagem às características individuais de cada estudante. Na visão de Méndez (2001), a avaliação somativa caracteriza-se pela quantificação dos resultados, é meramente uma tarefa técnica. A avaliação formativa, por sua vez, tem como foco principal identificar mecanismos e ações, objetivando melhorar determinada situação e/ou aprendizado. Afonso (2008), do mesmo modo, propõe a avaliação formativa como instrumento de emancipação. Assim,

La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje (MÉNDEZ, 2001, p. 3).

Para Méndez (2001), tanto a avaliação como a aprendizagem são atividades em movimento, dinâmicas e que interagem entre si permanentemente. Nos estudos propostos pelo autor, é apresentada uma tabela (Tabela 3) comparando a avaliação em uma perspectiva alternativa com uma perspectiva tradicional. Trata-se de um esquema para visualizar as dualidades em torno dessas concepções de avaliação.

O autor procura apontar as ideologias distintas das concepções de avaliação, sendo possível perceber que a avaliação na perspectiva alternativa (racionalidade prática e ação comunicativa) está voltada para as concepções progressivistas² de aprendizagem e que a avaliação na perspectiva tradicional (racionalidade técnica e ação estratégica) se centraliza na permanência do *status quo*, ou seja, as ideias são conservadoras/estáticas. As fundamentações teóricas acerca das concepções de avaliação utilizadas pelo autor estão pautadas em estudos habermasianos³.

² No que tange às críticas com relação às teorias progressivistas, “[...] é necessário ter em mente que o forte impulso subjacente ao progressivismo, como movimento educacional, foi a justiça social” (MULLER, 2003, p. 318).

³ Jürgen Habermas é filósofo e sociólogo alemão. É conhecido por seu trabalho sobre a modernidade e particularmente sobre a racionalização, nos termos originalmente propostos por Max Weber. O pensamento de Habermas tem sido influenciado pelo pragmatismo americano, pela teoria da ação comunicativa e pelo pós-estruturalismo (HABERMAS, 1992).

Tabela 3 – Caracterização da avaliação alternativa e da avaliação tradicional

VALUACIÓN ALTERNATIVA LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD PRÁCTICA (Acción comunicativa)	VALUACIÓN TRADICIONAL LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA (Acción estratégica)
Evaluación formativa.	Evaluación sumativa.
Evaluación interna.	Evaluación externa.
Evaluación referida a principios educativos.	Evaluación referida a criterios o criterial y referida a normas o normativa.
Evaluación horizontal.	Evaluación vertical.
Evaluación dinámica.	Evaluación puntual.
Evaluación procesual.	Evaluación terminal.
Evaluación participada.	Heteroevaluación.
Evaluación compartida.	Evaluación individual.
Evaluación continua.	Evaluación postactiva.
Autoevaluación, co-evaluación.	Evaluación hecha por el profesor.
Pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación.	Examen tradicional, pruebas objetivas.
Preocupación por comprensión, por bondad.	Preocupación por fiabilidad, validez.
Interés por lo singular (estudio de casos).	Interés por la generalización (diseño experimental).
Subjetividad reconocida.	Objetividad como fin en sí misma.
Implicación/compromiso del profesor.	Distanciamiento en nombre de la imparcialidad.
Evaluación del aprendizaje.	Medida del rendimiento escolar.
Credibilidad.	Fiabilidad.
Atención puntual a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Centrado en el resultado o logro de objetivos.
Calidad/equidad.	Eficacia/eficiencia/rentabilidad.
Enseñanza dirigida a la comprensión.	Enseñanza dirigida al examen.
Lo más valioso se identifica por su interés formativo.	Lo más valioso se identifica con lo más valorado, lo que más puntúa.
Corresponsabilidad y compromiso.	Neutralidad y distanciamiento.

Recogida de información por distintos medios.	El examen constituye la fuente de información.
Explicitación de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación suelen ser implícitos.
Evaluación integrada en tareas de aprendizaje.	La evaluación ocupa espacio y tiempo aparte.
La evaluación sigue principios recogidos en el proyecto educativo del centro.	La evaluación es ejercida según el estilo de cada profesor.
Negociación de criterios de evaluación.	Aplicación de criterios no explicitados.
Actividad de conocimiento y de aprendizaje.	Acto de control y de sanción.
Ecuanimidad.	Imparcialidad.
Flexibilidad.	Programación.
Profesor investigador.	Profesor experto en conocimientos académicos.
Desarrollo profesional.	Instrumento administrativo del profesor.
Ejercicio ético.	Ejercicio técnico.
Orientada a la práctica.	Orientada por la programación al examen.
Honestidad.	Imparcialidad.
Guiada por los principios curriculares.	Orientada a los resultados.
Acción justa.	Acción neutra.
Valoración.	Medición.
Equitativo.	Elitista.
Subjetividad ejercida responsablemente.	Objetividad controlada técnicamente.
Interés ético.	Interés técnico.
Participación del alumno.	Intervención del profesor.
Atiende a la globalización de los contenidos.	Centra su atención en unidades discretas.
Comprensión.	Indicadores de conducta.
Comprensión procesual del rendimiento.	Explicación causal del rendimiento.
Conocimiento interdisciplinar.	Centrado en cada disciplina aisladamente.
Responsabilidad y autonomía docente asumidas.	Rendimiento de cuentas, control externo.

Fonte: Méndez (2001).

Nos marcos dessas percepções, Esteban (2008) atenta para a afirmativa de que o processo avaliativo é importante e inevitável na escola, destacando que “[...] talvez a avaliação seja um mal necessário” (ESTEBAN, 2008, p. 9). Porém questiona sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e o que está sendo privilegiado nesse debate.

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre a avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (ESTEBAN, 2008, p. 8).

Procurando compreender e praticar a avaliação de forma a contemplar práticas pedagógicas democráticas, Esteban (2008) considera a avaliação imprescindível para redefinir o contexto escolar e apresenta três perspectivas de análise. As duas primeiras são: o predomínio da avaliação quantitativa, enfatizando que tal dinâmica é assumida pelo MEC através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a consolidação do modelo híbrido de avaliação, destacando que, apesar do discurso sobre o respeito ao tempo e ritmo dos estudantes, da ideia de que os sujeitos são históricos e sociais, de que a aprendizagem é um processo, de que o erro faz parte desse processo, etc., o que acontece na prática é uma avaliação baseada em concepções e ações de controle e medição.

Algumas vezes se abandona a escala de zero a 10, ou de A a E, ou deixa-se de utilizar conceitos como ‘ótimo’, ‘bom’ ou ‘regular’. Mas frequentemente estes são substituídos por outras expressões que não deixam de ter o sentido de hierarquizar os resultados alcançados. Sob outros formatos e outros instrumentos são sustentadas as mesmas finalidades da avaliação (ESTEBAN, 2008, p. 11-12).

A autora reflete que as substituições dos números, letras ou pareceres na avaliação da aprendizagem podem demonstrar modificações significativas no processo pedagógico; entretanto, elas podem também se tornar apenas aparentes, pois o que falta é uma mudança de postura diante do ato de avaliar.

A terceira e última alternativa de perspectiva de análise da avaliação da aprendizagem mencionada por Esteban (2008) é a construção de uma avaliação democrática, imersa em uma pedagogia da inclusão. “A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento

importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática” (ESTEBAN, 2008, p. 21). As concepções explicitadas pela autora nos revelam uma proximidade com o pensamento de Luckesi (2011), sendo possível compreender que o ato de avaliar não se distancia da investigação e compreensão da realidade.

Outro teórico brasileiro da atualidade que discute a avaliação da aprendizagem é o pedagogo e filósofo Celso Vasconcellos. O autor aborda a perspectiva de que a avaliação escolar possui uma concepção dialético-libertadora e parte da premissa de que o problema da avaliação possui raízes profundas relacionadas diretamente com o modelo de sociedade em que vivemos, pautado por individualismo, competição, alienação, marginalização e consumismo. A maneira como vivemos em sociedade repercute diretamente em como agimos nos espaços escolares. Para Vasconcellos (2000, p. 26), “[...] a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional, acabou tornando-se o objetivo deste processo, na prática dos alunos e da escola; é o famoso ‘estudar para passar’”. De acordo com Vasconcellos (2003), uma metodologia de trabalho na perspectiva dialético-libertadora deve compreender os seguintes elementos: partir da prática, refletir sobre a prática e transformar a prática.

Já para Romão (2011), a avaliação da aprendizagem está voltada para a ênfase da avaliação dialógica. Com base nos pressupostos teóricos freireanos, ele enfatiza que, “[...] na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor” (ROMÃO, 2011, p. 93).

A autora Jussara Hoffmann (2014) também contribui para ampliar os olhares acerca das concepções de avaliação. De acordo com a autora, é possível realizar associações entre as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, classificando-as em *avaliação classificatória* e *avaliação mediadora*. Segundo Hoffmann (2014), a primeira exerce um controle permanente sobre o estudante, objetivando a demonstração de comportamentos definidos como ideais pelo professor. Já a segunda, o foco da autora, caracteriza-se como “[...] ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido” (HOFFMANN, 2014, p. 148).

Ainda na percepção de Hoffmann (2014), a avaliação mediadora passa por três princípios: o de investigação precoce (o professor faz provocações intelectuais significativas), o de provisoriedade (sem fazer juízos do estudante), e o de complementaridade (complementa respostas velhas a um novo entendimento). A avaliação mediadora propõe um modelo baseado no diálogo e na aproximação do professor com o seu estudante, de forma que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com a realidade sociocultural de seus estudantes. Nessa perspectiva de avaliação, o erro é considerado como parte do processo na construção do conhecimento, e não como algo passível de punição. Na visão mediadora, o professor é capaz de criar situações desafiadoras que tornem capaz a reflexão e a ação, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa.

Prosseguindo essa trajetória, podemos destacar a contribuição da professora Ana Maria Saul (2010). Seus estudos se apoiam no paradigma da “avaliação emancipatória”. De acordo com a autora, o termo *paradigma* é utilizado por ela na mesma acepção a ele atribuído por Thomas Kuhn, neste caso entendido como visão de mundo. Saul (2010) trabalha com conceitos acerca da avaliação da aprendizagem caracterizados da seguinte forma: emancipação (no qual nos focamos), decisão democrática, transformação e crítica.

A avaliação emancipatória está pautada no processo de descrição, análise e crítica de determinada realidade, almejando a sua transformação. A discussão desse enfoque está alicerçada nos pressupostos da pedagogia freireana, cujo objetivo principal é a emancipação do sujeito. A autora

[...] acredita que este processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com os valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (SAUL, 2010, p. 66).

É possível constatar que existem duas abordagens da avaliação da aprendizagem claramente delineadas no cenário dos processos pedagógicos, reconhecidos na literatura como concepção quantitativa e qualitativa da avaliação. A primeira possui uma forte influência na tendência pedagógica liberal⁴. Nessa

⁴ Para os liberais, a educação e o saber já produzidos (conteúdos) são mais importantes que a experiência vivida pelos estudantes no processo pelo qual ele aprende. O termo aparece como justificativa para a manutenção da ordem capitalista vigente (LIBÂNEO, 1985).

concepção, de acordo com Saul (2010, p. 46), “[...] a preocupação está na comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados”. A segunda caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Sob essa ótica, os pressupostos éticos, metodológicos e epistemológicos são diferentes, dando importância prioritariamente ao desenvolvimento do ser humano, considerando-se com isso a necessidade de compreender esse sujeito como um todo, incluindo seus aspectos emocionais, culturais, sociais e econômicos.

Nessa discussão, há que se destacar que a avaliação da aprendizagem passa de uma concepção teórica tradicional e/ou tecnicista para uma concepção teórica mais abrangente. Essa caracterização da avaliação da aprendizagem está consolidada na LDBEN n.º 9.394/96, em seu art. 24, inciso V, ao abordar a verificação do rendimento escolar, chamando a atenção para os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, art. 24, inc. V).

A avaliação da aprendizagem não pode ser vista como o fim do processo da construção do conhecimento pelo estudante, mas deve ser pensada e praticada como um meio, sendo imprescindível que o profissional da educação tenha discernimento sobre as concepções e estratégias que permeiam esse processo tão importante para a consolidação da aprendizagem do sujeito. Portanto, concebê-la de forma responsável e dialógica é proporcionar qualidade na trajetória educacional tanto para o professor como para o estudante.

Ela se consolida à medida que possamos refletir sobre os inúmeros e sólidos compromissos com a aprendizagem de cada estudante, respeitando-o e compreendendo as suas mais variadas especificidades, sendo estas orgânicas, cognitivas, sociais e/ou culturais. As concepções de avaliação propostas pelos autores influenciam o desenvolvimento teórico da avaliação da aprendizagem e, portanto, a sua utilização prática. De todo modo, é importante reconhecer que os problemas que a educação enfrenta não se resolvem unicamente com a avaliação,

embora seja fundamental pensar a avaliação da aprendizagem como um dos elementos para a melhoria da educação, a qual reclama urgentemente soluções para suas carências.

Nesta fase de análise das concepções da avaliação da aprendizagem oriundas de várias percepções dos autores mencionados, achamos oportuno sistematizar uma tabela síntese na página a seguir (Tabela 4), facilitando assim a compreensão do tema de pesquisa.

Não queremos simplificar aspectos tão relevantes com relação às concepções de avaliação da aprendizagem, porém acreditamos que a metodologia adotada fundamenta as categorias de análise deste estudo.

Abordaremos no capítulo seguinte uma discussão sobre o Ensino Médio brasileiro, as perspectivas teóricas que norteiam o processo de (re)formulação da política para o Ensino Médio Politécnico (EMP) do Estado do Rio Grande do Sul, assim como os pressupostos que norteiam o processo de avaliação da aprendizagem para o Ensino Médio no Estado de Santa Catarina.

Tabela 4 – Caracterização da avaliação da aprendizagem conforme breves considerações sobre a sua evolução histórica

Concepção de avaliação	Técnica-instrumental	Dialógica
Modalidades/ características	Por objetivos; medição; somativa; apreciação de mérito; mensuração; aprendizagem para o domínio; certificação; senso comum; visão fragmentada e limitada de educação; tradicional (baseada nas ideias conservadoras); classificatória.	Avaliação; formativa; auxílio na tomada de decisões; investigativa; acompanhamento de uma ação; senso crítico; alternativa; baseada em concepções progressivista; dialético-libertadora; mediadora; emancipatória.
O que é	Resultado de um produto final.	Ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do estudante.
Função	Medir/mensurar/examinar o que foi aprendido, controlar o rendimento, emitir um julgamento, verificar resultados, selecionar, punitiva.	Diagnosticar a aprendizagem do estudante: acompanhamento (processo) e de certificação (produto).
Dimensão	Técnica, quantitativa, individual, isolada, instrumental, periódica, excludente, competitiva.	Pedagógica, qualitativa, participativa, coletiva, dinâmica, dialógica, investigativa, diagnóstica, processual, reflexiva, permanente, democrática, inclusiva e ética.
Instrumentos/ objetivos	Coletar informações sobre o que o estudante conseguiu aprender, sem rever as possibilidades para a aprendizagem de conteúdos não assimilados. Exames, provas, testes, questionários.	Podem ser diversos, importando nesse caso a adequação às finalidades para as quais são utilizados. Ex.: fichas de observação, testes escritos, redações, <i>papers</i> , portfólios, demonstrações práticas em laboratórios, etc.
Expressão de resultados	Nota	Nota, conceitos, pareceres descritivos.
Marcos normativos	Lei n.º 4.024/61 Lei n.º 5.692/71	Lei n.º 9.394/96

Fonte: Elaborada pela autora.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL

O presente capítulo apresenta a relação das políticas de avaliação dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina no contexto histórico do Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1930, seus principais marcos legais, considerações acerca das DCNEM, bem como algumas mudanças ocorridas nas últimas décadas com relação à implantação de políticas educacionais para essa etapa da Educação Básica.

3.1 BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES LEGAIS

Entre as décadas de 1930 e 1960, o Brasil passou por uma transição devido à aceleração do modo capitalista de produção. Isso gerou mudanças estruturais, sendo necessárias reformulações na educação pública do país.

Na década de 1930, o ensino secundário, assim denominado na época, foi reorganizado, sob a liderança de Francisco Campo. De acordo com os escritos de Romanelli (2013, p. 136), “É inegável que a reforma do ensino secundário foi uma verdadeira reforma, porque [...] teve o mérito de dar organicidade ao ensino”. O ensino secundário compreendia a escolarização imediatamente posterior aos quatro anos do ensino primário e tinha caráter altamente seletivo. A seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário ficaram mantidas. Nota-se que o ensino secundário assumiu caráter elitista, caracterizado por um currículo enciclopédico e com um sistema de avaliação bastante rígido. Romanelli (2013) enfatiza que os procedimentos de avaliação da aprendizagem consistiam em: uma arguição mensal; uma prova parcial a cada dois meses; um exame final para uma média de 102 disciplinas anuais.

Isso tudo equivalia, a aproximadamente, para o ano todo, 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que, durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. E é

evidente que o aluno que conseguisse varar ileso o sistema, ao longo dos 5 ou 7 anos de duração, era realmente privilegiado (ROMANELLI, 2013, p. 139).

O Ensino Médio, desde os anos 1930, foi caracterizado como um ensino dual, pois se dividia em ensino propedêutico, voltado para a formação da burguesia, e ensino técnico, voltado para as classes menos favorecidas.

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que ‘classificavam’ socialmente, e os componentes dos estratos populares que passavam a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 2013, p. 174).

Nesse período histórico, as intencionalidades políticas eram evidentes, pois havia a necessidade de o governo atentar para os problemas educacionais, com o objetivo de “salvar o país da catástrofe econômica” (ROMANELLI, 2013, p. 143). Entretanto, as modificações produzidas com relação às reformas educacionais denunciavam “a existência de uma política educacional baseada numa posição ideológica autoritária” (ROMANELLI, 2013, p. 144).

Com a Reforma Gustavo Capanema em 1942, através da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942), surgiram os cursos colegiados divididos em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos de duração. Os conhecimentos ressaltados deveriam proporcionar o desenvolvimento humanista, patriótico e de cultura geral como alicerce para o nível superior. Nesse período de expansão do ensino secundário, o ensino técnico-profissionalizante destinava-se prioritariamente aos indivíduos das camadas populares, sendo, portanto, desprezado pelas classes médias e altas que almejavam o ensino superior (ROMANELLI, 2013).

A reforma educacional Francisco Campos (1930/1931) e a reforma das Leis Orgânicas de Ensino (1942/1943) evidenciam que o ensino médio [...] possuía apenas a função de preparar para o ensino superior e só abrigava alunos das camadas sociais superiores economicamente. Os alunos de classes trabalhadoras acabavam por frequentar os cursos profissionalizantes, que, embora de nível médio, eram fechados, não permitindo passagem para outros tipos de ensino (FELIPPE, 2000, p. 85).

A Lei n.º 4.024/61 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Ela trouxe como principais mudanças à educação a possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico. A estrutura do ensino foi mantida, sendo “o Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e de formação de professores” (ROMANELLI, 2013, p. 187).

Com a Lei n.º 5.692/71, articulada ao modelo político e econômico da ditadura militar, o regime militar pretendeu conferir um novo caráter ao ensino secundário, o qual passou a ser chamado de Ensino de 2º Grau, associado à educação profissionalizante e tendo como principal característica a terminalidade específica. As características dessa terminalidade consistiam no currículo caracterizado por uma parte de educação geral ou núcleo comum e outra parte de formação especial ou parte diversificada, visando, especificamente no 2º Grau, à habilitação profissional. De acordo com Romanelli (2013, p. 250), “a educação geral definirá a continuidade, e a formação especial a terminalidade”. Para Kuenzer (1997), os objetivos da proposta do Ensino Médio nesse período consistiam em: contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista, e preparação de força de trabalho qualificada para atender as demandas do desenvolvimento econômico.

As reformas educacionais no Brasil tiveram como marco legal a Constituição Federal promulgada em 1988, a qual trouxe consideráveis alterações para a educação e, conseqüentemente, para o Ensino Médio. De acordo com o art. 208, inciso II, da referida Constituição: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Sem dúvida, este foi um grande passo para (re)pensar o Ensino Médio brasileiro e, ao mesmo tempo, um desafio gigantesco. Para Frigotto et al. (2005), a universalização do Ensino Médio implicou multiplicar a matrícula e o financiamento público para o setor, assim como promover a qualificação dos profissionais do ensino e da gestão da educação.

Nos dois mandatos consecutivos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), uma das principais medidas educacionais realizadas foi o desencadeamento do processo de elaboração da nova LDBEN, prevista na Constituição Brasileira de 1988. A primeira fase de elaboração da LDBEN iniciou-se

ainda em 1988, porém, somente após inúmeras versões e disputas de interesses de grupos diversos, a lei foi aprovada pelo Senado e pela Câmara e sancionada pelo presidente da República, tendo sido promulgada no dia 20 de dezembro de 1996 (PERONI, 2003). Após a aprovação da LDBEN n.º 9.394/96, a qual pautou as finalidades básicas da educação escolar nos seus diferentes níveis e etapas e suas formas de organização e articulação nos sistemas de ensino, o Ensino de 2º Grau passou a ser denominado Ensino Médio, com uma duração mínima de três anos, destinado a jovens ou adultos que tenham completado os oito anos de escolarização fundamental. A LDBEN de 1996 assumiu uma nova configuração:

[...] além de manter a redação original da Constituição, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurado à formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

3.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: possibilidades de reflexão

O debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 foi marcado por concepções diversas e antagônicas quanto às reformas propostas. Dentre as principais críticas, encontram-se:

[...] a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

Os críticos destacam que as DCNEM propagavam um discurso “sedutor e inovador” na perspectiva de superar a dualidade histórica concebida nessa etapa da Educação Básica. Os escritos normativos ressaltavam a concepção de educação para a vida e não mais apenas para o trabalho; a defesa de um Ensino Médio unificado, integrado com aspectos técnicos e científicos; a aproximação do saber fazer com o saber pensar; a vivência da interdisciplinaridade; o respeito à realidade do estudante e a concepção da avaliação através de competências e habilidades.

Não obstante, podemos destacar que “[...] o que se observou foram mudanças propostas para a área da educação que acabaram por subordinar esta à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

Grupos contrários às políticas em curso durante o governo Fernando Henrique Cardoso mobilizaram-se, com o objetivo de aprovar novas DCNEM. Estas foram aprovadas através do Parecer CNE/CEB n.º 05/2011, o qual deu origem à Resolução CNE/CEB n.º 02, de 30 de janeiro de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Segundo alguns autores, as concepções e possibilidades propostas pelas DCNEM de 2011 não trouxeram sólidas modificações com relação à organização curricular do Ensino Médio. Para Moehlecke (2012, p. 54): “[...] é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes”. Nesse caso, a autora faz menção à concepção de avaliação baseada em competências e habilidades, “[...] o que reforçaria a subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho, que passa a exigir um trabalhador polivalente responsável por sua própria empregabilidade” (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

A Resolução CNE/CEB n.º 02/2012 faz uso do termo *expectativas de aprendizagem*. Um dos desafios a serem superados com base no art. 20 da referida resolução é a sistematização, pelo MEC, Estados e Municípios, das expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes no percurso do Ensino Médio.

Em contrapartida, com base nas contribuições teóricas de Silva (2014), é possível atentar para as concepções utilizadas nos documentos. O Parecer CNE/CEB n.º 05/2011 (MEC, 2012a), por exemplo, parte do reconhecimento de que as novas diretrizes para o Ensino Médio estão pautadas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa etapa da Educação Básica e de buscar novas formas de organização do currículo, com vistas à ressignificação dos saberes escolares, para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola.

Tal texto normativo traz um conjunto de argumentações que busca qualificar e contextualizar suas proposições: a educação como direito social; o Ensino Médio

com qualidade social; o sentido da escola para as juventudes; as especificidades do Ensino Médio noturno, da Educação de Jovens e Adultos, dos quilombolas, dos indígenas e do campo, dos estudantes da educação especial. Esses argumentos explicam as propostas para a organização curricular segundo essas diretrizes. É elucidativo de suas intencionalidades o trecho seguinte:

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a *educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores*. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade/ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo (MEC, 2012a, p. 10, grifos do original).

Em face desse cenário, percebemos a necessidade de o Ensino Médio construir uma identidade própria através das diretrizes que fundamentam seus princípios pedagógicos, filosóficos e epistemológicos, permeada de sentidos históricos, culturais e sociais no espaço escolar. Isso implica possibilitar o acesso e a aquisição do “conhecimento poderoso”, aquele capaz de “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1.294) a todos os estudantes dessa etapa da Educação Básica, independentemente das circunstâncias sociais vividas por cada um deles. Também nos impõe pensar em políticas educacionais que realizem mudanças ou reformas estruturais e promovam a superação da atual estrutura social geradora da desigualdade, podendo se apresentar como uma utopia a ser construída coletivamente.

As DCNEM se articulam com a LDBEN, reunindo princípios, fundamentos e procedimentos que são definidos pelo Conselho Nacional de Educação⁵ (CNE), com o objetivo de orientar as políticas públicas educacionais (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) em todos os aspectos que envolvam o currículo escolar no Ensino Médio público e privado. É importante referir que o currículo do Ensino Médio

⁵ As atribuições do Conselho Nacional de Educação são normativas, deliberativas e de assessoramento, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e os Conselhos Municipais de Educação (CME) caracterizam-se como órgãos fiscalizadores, consultivos, deliberativos e normativos do Sistema Estadual de Ensino.

deve “adotar metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes” (MEC, 2012b, art. 12, inc. II).

Contudo, foi necessário refletir sobre o que exatamente as diretrizes normativas trazem de novo ao cenário do Ensino Médio. As reflexões de Moehlecke (2012) nos levam a subentender que as alterações das DCNEM estão relacionadas muito mais às políticas de governo, as quais, por sua vez, possuem uma concepção de sociedade e de homem, do que ao campo normativo das políticas educacionais de Ensino Médio. Assim, destaca que

[...] o tom do texto das DCNEM é muito mais de sugestão e tentativa de convencimento do que diretivo. Pretende-se, com os diagnósticos e soluções apresentadas, sensibilizar e orientar os sistemas de ensino e as escolas, mas cabe a estes decidir se seguem ou não as sugestões propostas (MOEHLECKE, 2012, p. 54).

Com as novas DCNEM, é reforçado o compromisso da avaliação da aprendizagem com diagnóstico preliminar e de caráter formativo, permanente e cumulativo. Isso nos remete à análise dos grandes desafios da escola, sendo imprescindível compreender prioritariamente as concepções de avaliação da aprendizagem contidas nos documentos oficiais, com o objetivo de entender a sua função diante do momento histórico vivenciado. Para tanto, compreender a trajetória histórica do Ensino Médio é compreender também as políticas educacionais postas para essa etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, o processo da avaliação da aprendizagem e suas possíveis concepções, expressas por meio dos documentos oficiais.

3.1.2 Políticas educacionais de avaliação no Ensino Médio brasileiro

A avaliação é uma temática de discussão que vem ganhando significativo destaque, haja vista as mudanças ocorridas no âmbito das políticas públicas. H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton são considerados os grandes “pais” fundadores da área de políticas públicas. Assim como *avaliação*, o termo *política pública* tem um conceito polissêmico.

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980),

como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

Isso posto, acrescentamos que, “[...] quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de *idéias* e de *ações*. E, sobretudo, de *ações governamentais*, reconhecendo que ‘[...] a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação’ (SOUZA, 2003)” (VIEIRA, 2007, p. 56, grifos da autora). Portanto, o lugar de onde examinamos determinada ideia ou ação determinará a análise sobre determinado fenômeno.

Existe uma relação direta da educação com o Estado, o Governo, as políticas públicas e as políticas públicas sociais. De acordo com Höfling (2001, p. 31), Estado é “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. O Estado, segundo a autora, caracteriza-se pelo

[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

O estudo sobre as políticas públicas é considerado relativamente recente na América Latina. Höfling (2001, p. 31) as define como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Já as políticas sociais, na visão da autora, se referem “a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). É possível compreender a relação entre Estado, Governo, políticas públicas e políticas sociais nos escritos de Höfling (2001, p. 31) com a conceituação da autora de educação “como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”.

Souza (2006) destaca a “delegação” para órgãos “independentes” nacionais e também internacionais como um elemento marcante no cenário das políticas públicas. Para a autora, a explicação para esse fator seria a garantia da

[...] credibilidade desses órgãos ‘independentes’, devido a experiência técnica de seus membros e para que as regras fossem, aqui também, submetidas às incertezas dos ciclos eleitorais, mantendo sua continuidade e coerências (SOUZA, 2006, p. 35).

A política educacional brasileira da década de 1990 foi marcada significativamente pela influência dos organismos internacionais, principalmente da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Essa comissão exerce a função de monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana e cooperar com os governos dos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e com organismos especializados das Nações Unidas, tais como a UNESCO, o UNICEF, o FMI, o Banco Mundial, entre outros (PERONI, 2003). Nesse processo de correlação de forças, a CEPAL apresenta suas concepções referentes ao cenário educacional e às exigências do mercado:

Se hace evidente la necesidad de establecer nuevos tipos de relaciones entre la educación, la sociedad y la producción. Éstas, implican modificaciones cualitativas de los sistemas educativos, apoyadas en evaluaciones permanentes de desempeño, y vínculos más estrechos con las empresas y el mercado laboral. [...] es conveniente crear un sistema de incentivos adecuados, entre otros los exámenes nacionales de rendimiento escolar, el apoyo a las iniciativas innovadoras en las escuelas, los concursos que premien los aportes al mejoramiento de la calidad y los incentivos financieros a las escuelas y a los docentes que logren mejorar el rendimiento de sus estudiantes (CEPAL, 1997, p. 19).

É nesse contexto que as políticas educacionais no Brasil e, em consequência, as políticas de avaliação, foram elaboradas, desempenhando papel importante para melhorar a imagem do Brasil junto aos organismos internacionais.

É legítimo o discurso oficial existente na política pública brasileira com relação aos problemas da educação no país. Todavia, tal discurso carrega elementos preocupantes de análise, apontando como principal questão a ser resolvida a divergência entre o cenário educacional e as necessidades do mercado de trabalho. Há que se ter muito cuidado para que a educação não caia na armadilha de se constituir como um espaço de disputas puramente de interesses econômicos,

descaracterizando com isso seu espaço de direito social e, por conseguinte, de justiça social. O termo nos remete à reflexão de Muller (2003) de que é possível acreditar em uma educação para todos os indivíduos, sendo a escola o espaço para a formação do sujeito.

O fato de o Ensino Médio possuir um histórico dual de educação, ainda havendo concepções fragmentadas com relação ao processo de ensino e aprendizagem, o que dificulta a percepção da identidade dessa etapa da Educação Básica, tem definido e configurado as políticas educacionais no Brasil. Essa prerrogativa faz com que o Ensino Médio tenha, entre seus desafios, a constituição da identidade dessa fase da Educação Básica destinada aos jovens brasileiros. As palavras de Nosella (2015) corroboram a defesa dessa reflexão: “O ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização da nação. [...] querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio” (NOSELLA, 2015, p. 125-126).

Isso nos remete à necessidade de que o debate sobre a avaliação da aprendizagem no cenário do Ensino Médio seja indicativo de reflexões acerca dessa falta de identidade nessa etapa da Educação Básica e do paradoxo que essa ação pedagógica nos impõe diante das carências e exigências contemporâneas de ordem social, econômica e política. Com isso, podem-se alterar as concepções de avaliação da aprendizagem, pensadas através das políticas educacionais e colocadas em prática pelos atores diretamente envolvidos nesse processo educativo.

Se percorrermos o campo da sociologia da educação, poderemos concluir que existem, fundamentalmente, duas formas de abordagem referentes à problemática da avaliação educacional: uma delas, que poderíamos designar por sociologia implícita da avaliação, traduz-se num conjunto de referências e análises sobre a avaliação, dispersas e fragmentadas em trabalhos cujo *objecto* genérico é a educação escolar; uma outra, que poderíamos chamar de sociologia explícita da avaliação, constituiu o resultado de diversos esforços teóricos e empíricos, intencionalmente estruturados em torno da avaliação enquanto *objecto* (exclusivo ou central) de investigação (AFONSO, 2005, p. 15).

Nesse caso, as políticas educacionais estão diretamente voltadas para esse cenário. Tais políticas não podem ser desenvolvidas apenas como instrumentos básicos para a promoção da aprendizagem, mas como processos de democratização das escolas, bem como mediações para a implantação de reformas

educativas que vêm ao encontro de melhorias das condições de qualidade das escolas públicas brasileiras.

Os estudos mostram que, no final da década dos anos de 1980, o Estado brasileiro passou a concentrar interesse significativo pela avaliação, potencializando, a partir desse período, discussões acerca da avaliação baseada em resultados quantitativos. Fomentou-se, então, nos exames em larga escala, uma ferramenta de política pública na área da Educação Básica. A avaliação, que era uma diretriz governamental, tornou-se clara atribuição do Ministério da Educação com a LDBEN n.º 9.394/96. Nos anos 1990, a ênfase dava-se para a qualidade, compreendida na busca de maior eficiência e eficácia, através da autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços (PERONI, 2003). Com a exceção do sistema de avaliação da pós-graduação sob a responsabilidade da CAPES, as políticas educacionais eram formuladas e implementadas sem qualquer avaliação sistemática (CASTRO, 2009). “Não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país” (CASTRO, 2009, p. 7). Em outro âmbito, é importante reforçar que garantir a consolidação dos sistemas de avaliação não é sinônimo de garantia da aprendizagem dos estudantes.

Considerando a implantação de instrumentos de avaliação que fomentem apenas a medição dos resultados da aprendizagem dos estudantes, e não os processos educacionais para a efetivação da aprendizagem, torna-se necessário refletir e perceber que o debate educacional e, por sua vez, o processo pedagógico e político da avaliação da aprendizagem devem estar imbuídos de concepções que possibilitem o pensar e o compreender a sociedade para além do limite da cultura empresarial. Para Giroux (2003, p. 52), *cultura empresarial* é:

[...] um conjunto de forças ideológicas e institucionais que funciona politicamente e pedagogicamente para governar a vida organizacional por meio de controle gerencial superior e para produzir trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos.

Para entender melhor essa terminologia, é oportuno destacar, de acordo com Lima (2012), que o conhecimento na lógica do capital já não é visto como um bem público, mas como um bem comercializável e objeto de competição.

Por consequência, a (re)discussão do sentido da avaliação da aprendizagem é um movimento mais complexo do que apenas pensar sobre o indivíduo isoladamente. É preciso promover a (re)construção das práticas avaliativas a partir do coletivo, evitando, desse modo, discursos e práticas excludentes. Nesse diálogo do sentido, o fio condutor é a necessidade de consolidar e fortalecer processos democráticos e dialógicos de avaliação (ESTEBAN, 2008), almejando a construção de uma escola de qualidade para todos. O objetivo maior deve estar voltado para a aprendizagem dos estudantes e para que

[...] o direito a uma educação bem sucedida seja consequência da realização de aprendizagens com qualidade democrática, científica e pedagógica [...] direcionada para a transmissão e promoção de um 'mínimo cultural comum' para todos [...] (AFONSO, 2008, p. 69-70).

A partir da percepção de que o debate sobre a avaliação da aprendizagem necessita perpassar por olhares atentos e levar em consideração, acima de tudo, o processo pedagógico, com a compreensão do papel da escola em promover o crescimento do estudante e o desenvolvimento de possibilidades para que efetivamente ele possa aprender, torna-se uma consequência natural perceber a escola de forma a vislumbrar seu potencial de empoderamento⁶ do sujeito. Nessa condição, a escola é desafiada a ampliar o repertório cultural nos processos de ensino e aprendizagem, rompendo a lógica capitalista que muitas vezes pode distorcer a função e o papel desse espaço, o qual é fomentado pelo conhecimento e, por conseguinte, pela aprendizagem.

Méndez (2001) reforça a ideia de que existe pouca bibliografia que ofereça condições para a análise e o questionamento sobre o real sentido da avaliação. Há também muitas contradições acerca de como ela é colocada em prática, seja por instrumento de controle, de exercício de autoridade ou por meio educativo de aprendizagem. O autor alerta que não se pode deixar de fora a análise de influência do contexto histórico-cultural em que a avaliação ocorre, principalmente quando se trata de reformas. De maneira a reforçar esse cenário, ele destaca que a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem.

⁶ O texto de Michael Young *Para que servem as escolas?* (2007) refere-se ao conhecimento poderoso, aquele capaz de “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

A avaliação é efetivamente um meio imprescindível para a aprendizagem, e todo procedimento de avaliação deve levar à aprendizagem. Portanto, não podemos prescindir dela, porque faz parte da aprendizagem. Ao avaliar, olhamos para trás e percebemos que é preciso rever o programa, retificar, buscar outros caminhos, lançar novas indagações, melhorar. É por esse motivo que a avaliação não pode limitar-se apenas à etapa final de uma determinada prática. A avaliação deve estar sempre presente, pois é ela que nos indica o caminho a seguir na implementação do currículo e no desenvolvimento dos processos que isso envolve (MÉNDEZ, 2005, p. 26).

Essa discussão tem sua origem nos problemas da Educação Básica do Brasil e perpassa fortemente, nos últimos anos, a avaliação externa, no que tange aos processos de divulgação dos resultados. Oliveira (2000) destaca que o aumento das políticas de avaliação externa está baseado em alterações de reformas educativas, cujo ápice se deu na década de 1990, quando os governos começaram a produzir políticas governamentais de controle dos investimentos nas políticas sociais.

Convém ressaltar que as concepções de políticas de avaliação no Brasil estão diretamente relacionadas com a influência dos organismos nacionais e internacionais. São baseadas em exames de larga escala, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANEB abrange, de maneira amostral, estudantes das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. A Prova Brasil, criada em 2005, é um exame em larga escala, porém a avaliação é realizada com estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, com foco em Língua Portuguesa e Matemática. Já a ANA é realizada com os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

A implantação do SAEB ocorreu com a primeira aplicação de provas e o levantamento de dados em nível nacional em 1990. A segunda aplicação do SAEB, em 1993, foi estruturada em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docentes; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar. A partir de 1995, o SAEB incluiu em sua amostra o Ensino Médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos estudantes;

incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos estudantes; e (re)definiu as séries avaliadas, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (COELHO, 2008). Com base nas informações obtidas, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação devem definir ações direcionadas à resolução dos problemas identificados, “[...] sendo, para tanto, fundamentais as análises sobre os fatores associados à aprendizagem, de modo a identificar o que os alunos são capazes de fazer e quais os fatores que dificultam a aprendizagem” (CASTRO, 2009, p. 8-9).

O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao término do Ensino Médio, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. No ano de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. Por meio da Portaria INEP n.º 109, de 27 de maio de 2009, o ENEM assumiu, desse modo, objetivos importantes, anunciados no art. 2º:

- I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de educação profissional e tecnológica posteriores ao ensino médio e à educação superior;
- IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da lei n. 9.394/96 (LDB);
- VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de educação superior. (INEP, 2009, art. 2º)

Para a efetivação dessas proposições, o ENEM encarregou-se da função de a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola; c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao Ensino Superior (MOEHLECKE, 2012). O objetivo do ENEM não é avaliar escolas, mas o desempenho individual dos estudantes (INEP, [2015a]). Porém, sabemos que, na prática, há uma cultura nacional muito forte de *ranking* entre as instituições de ensino, privilegiando a

avaliação de resultados ante a avaliação de processos. Essa competitividade é fomentada através da “[...] exploração midiática dos péssimos resultados das escolas públicas de Ensino Médio em relação ao setor privado” (CASTRO, 2009, p. 10), transformando-se em lugares “socialmente fragilizados com imagens ainda mais negativas quando diferenciadas pelos *rankings* e pelas médias” (PACHECO, 2006, p. 255).

O PISA, em inglês, *Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Avaliação do Estudante], também chamado popularmente no Brasil de ENEM Internacional, é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 no Brasil e repetido a cada três anos. Ele é aplicado a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. É coordenado pela OCDE, com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

O Brasil não pertence oficialmente à OCDE, porém o relacionamento entre essa organização e o nosso país aprofundou-se a partir de 1999. Em maio de 2007, o Conselho Ministerial da OCDE decidiu “fortalecer a cooperação da OCDE com o Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul” (CASTRO, 2009, p. 178) por meio de programas de *enhanced engagement* (engajamento ampliado) objetivando uma possível adesão do Brasil à OCDE. O Ministério da Educação fixou a meta de melhorar o desempenho no que tange à aprendizagem dos jovens de 15 anos de idade, para que, até 2022, o nível médio da OCDE seja alcançado. De acordo com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), isso resultaria passar do atual nível, que é de 3.2, para 6.0. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob a liderança do MEC (CASTRO, 2009).

De acordo com a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, objetiva-se “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb”, devendo o Ensino Médio alcançar, até o ano de 2021, uma média de 5,2. É necessário levar em conta que o IDEB é composto por dois indicadores com características bem diferentes – resultado das taxas de aprovação da Prova Brasil e do SAEB (INEP, [2015b]). Percebe-se que os avanços

nos indicadores de aprovação são possíveis sem necessariamente ocorrer uma melhora da qualidade da educação. Portanto, a leitura do IDEB deve sempre ser feita analisando-se também os resultados desses dois componentes em separado.

Em que pese à importância das avaliações de larga escala, como o IDEB, fica evidente que sua caracterização se mantém na lógica da quantificação, ou seja, na mensuração dos resultados. Existe o entendimento, reforçado nos escritos de Oliveira e Souza (2003), de que as avaliações externas não são utilizadas como instrumento de diagnóstico da qualidade da educação. Assim, fica impossibilitada a concretização de políticas educacionais que auxiliem diretamente a superação dos problemas existentes nos processos de ensino e aprendizagem, desconsiderando as significativas diversidades e desigualdades de ordem econômica, cultural e social existentes no país e, conseqüentemente, nos espaços escolares. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2008) destaca que as avaliações realizadas pelo Estado se caracterizam por uma visão econômica da educação, provocando um distanciamento de questões relacionadas à formação humana e priorizando o cumprimento de papéis relacionados às metas exclusivamente econômicas.

Nos Estados Unidos, Diane Ravitch foi secretária-assistente de Educação na gestão do presidente George Bush, de 1991 a 1993, além de líder do movimento para a criação de um currículo nacional, sendo uma defensora da meritocracia e dos testes padronizados nas escolas do Sistema Escolar Americano. Entretanto, após longos anos, reviu sua visão, repudiando posições que ela mesma defendeu anteriormente, como o modelo empresarial de educação. Em entrevista concedida ao jornal *Estadão* em 2010, Ravitch destaca o papel das avaliações na educação, com o que elas contribuem e quais são as suas limitações.

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender [...] (IWASSO, 2010).

Ao considerar a escola o ambiente mais propício para o desenvolvimento pleno do sujeito e também das relações que perpassam o contexto escolar, sejam essas de poder, das políticas governamentais, da economia nacional e internacional, cabe-nos uma reflexão quanto ao papel da educação, principalmente na tentativa de

reverter os rumos da lógica individualista. O cenário “performativo” e o papel da educação apresentados reportam para uma reflexão acerca do poder que a escola possui ou do poder que a ela é atribuído de mudar o contexto que a está reduzindo à preparação da força de trabalho para o mercado, para a formação de cidadãos empregáveis e empreendedores. Compreende-se a escola como “a instituição que custodia e apresenta à humanidade suas aquisições” (BENJAMIN, 2007, p. 16 *apud* DUSSEL, 2009, p. 354), o lugar que detém a custódia do conhecimento e que é a fonte de acesso à educação.

Num passado não muito remoto, a educação do povo não servia para nada e arriscava-se a contaminá-lo pela cultura letrada, com prejuízo para a sua celebrada rusticidade e autenticidade. No presente, pelo contrário, parece que a educação tudo pode e tudo deve realizar, sobretudo quando funcionalmente adaptada aos imperativos da economia, reconvertida em aprendizagem de “habilidades economicamente valorizáveis” ou em “qualificações para o crescimento econômico”, segundo as categorias dominantes nos discursos de política educacional (LIMA, 2012, p. 27).

Não se trata, portanto, de conceber a instituição escolar como lugar do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012), mas de garantir o domínio do saber acumulado pela sociedade. Sob esse entendimento, as ações governamentais precisam estar direcionadas a esforços para que a avaliação não tenha sentido apenas quantitativo, objetivando única e exclusivamente a fins econômicos e políticos, mas que sejam concentrados esforços na tarefa de assegurar a todos os estudantes “o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania” (LIBÂNEO, 2012, p. 26), vislumbrando na avaliação da aprendizagem grandes possibilidades de se operacionalizar tal intencionalidade. Daí porque se destaca: “Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política” (DEMO, 1991, p. 7). Diante do exposto,

Se os diferentes estudos realizados há pouco mais de vinte anos de avaliação sistêmica da educação básica apontam, entre outros fatores, “boas práticas pedagógicas”, “professores comprometidos e qualificados” e “gestão democrática” como componentes fundamentais para reverter a trajetória de fracasso de nossas escolas, como tornar isso realidade pela política pública? (COELHO, 2008, p. 251).

A importância da avaliação na política educacional brasileira possibilita a reflexão e análise de que estamos rodeados por uma concepção de avaliação de

controle da aprendizagem. A expressão fundamenta-se no fato de a escola ser constantemente cobrada pelas políticas governamentais pelos resultados de aprendizagem dos estudantes.

O debate é polêmico e contraditório, pois se fragmenta, nesse sentido, a função social da escola e o problema social da avaliação. Na visão de Pacheco (2006), os resultados dos estudantes estão aquém das expectativas sociais; entretanto, o problema não está na falta de recursos financeiros, mas nas formas de atuação. De um lado, há a preocupação com o bem-estar do estudante e o entendimento de que a avaliação da aprendizagem precisa ser compreendida como um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do estudante, caracterizando-se por ser dialógica. De outro lado, há a percepção latente de que as políticas educacionais exercem uma função controladora. O resultado dessas tensões e contradições dá-se diretamente nos espaços escolares, onde a avaliação da aprendizagem torna-se alvo de angústias e de posturas docentes muitas vezes antagônicas ao processo da aprendizagem efetiva dos estudantes. Ao estabelecer uma leitura ampliada desse cenário, “[...] pode ser pensada (como utopia realizável) uma avaliação formativa que articule os interesses do Estado e da comunidade” (AFONSO, 1999, p. 155).

3.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA

Paralelamente aos sistemas nacionais de avaliação, vários Estados e municípios também organizaram sistemas regionais e locais de avaliação. De acordo com a pesquisa de Koetz (2011), que trata da trajetória de institucionalização do Sistema de Avaliação no Estado do Rio Grande do Sul como política pública de avaliação educacional, dentre os Estados brasileiros que permanecem com as avaliações até o ano da publicação do estudo, podem ser citados os seguintes: Ceará, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Alagoas, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Rondônia, Tocantins e Rio Grande do Sul. Os Estados que não foram mencionados já extinguiram o sistema próprio de avaliação, não possuem sistema próprio de avaliação ou a pesquisadora não obteve informações.

O primeiro Sistema de Avaliação do Rio Grande do Sul foi implantado em 1996, executado pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Após esse

período, a implementação do sistema de avaliação do Estado deu-se nos anos de 1997 e 1998. A gestão de 1999-2002 não aderiu ao projeto, e ele foi retomado apenas na gestão de 2003-2005, ocorrendo uma única vez, em 2005, já com a denominação de Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). O processo foi realizado através da contratação de empresa terceirizada, a qual se responsabilizou pelos aspectos técnicos, operacionais e metodológicos do processo da avaliação (RIO GRANDE DO SUL, 2005). A empresa que venceu o processo licitatório em 2005 foi a Fundação Cesgranrio. Entre 2007 e 2009, a empresa contratada, por vencer todos os processos de licitação, foi o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora. No entanto, para Peroni (2003, p. 115), “ao terceirizar, o Estado passa para a sociedade tarefas que, historicamente, eram suas [...]”.

Em 2007, o SAERS incluiu a participação dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio e foi aplicado em todas as escolas estaduais urbanas, possibilitando a participação das escolas municipais e particulares. As provas foram elaboradas considerando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)⁷.

O SAERS foi institucionalizado por meio do Decreto Estadual n.º 45.300, de 30 de outubro de 2007 (RIO GRANDE DO SUL, 2007). Com base nesse decreto, a proposta visava avaliar a qualidade da Educação Básica oferecida nas escolas da rede pública estadual, urbanas e rurais, independentemente do número de estudantes, para formular, com base nos seus resultados, políticas públicas, estratégias e ações, com vista ao estabelecimento de padrões de qualidade para a educação no Estado.

A 6ª e 7ª edições do SAERS, em 2008 e 2009, seguiram, de maneira geral, os mesmos padrões metodológicos das anteriores. As séries avaliadas destinavam-se às turmas da 2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental de oito anos letivos ou do 3º e 6º anos do Ensino Fundamental de nove anos letivos e às turmas do 1º ano do Ensino Médio, sendo aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como questionários aos estudantes, professores, diretores e aplicadores para identificar as condições internas e externas da escola que interferem no desempenho escolar.

⁷ A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais é parte dos compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), através da construção do Plano Decenal, desenvolvido por cada país.

Apesar das características do SAERS permanecerem, de forma geral, uniformes, nota-se que, a cada mudança de gestão, novos elementos foram sendo acrescentados, suprimidos e/ou reformulados, dando enfoques diversos para as políticas de avaliação educacionais. Todavia, em que pese à necessidade dessa forma controladora de avaliar, o SAERS caracterizou-se por um projeto de governo, e não de Estado, por isso a sua interrupção no governo de 1999-2002 e a sua última edição em 2009.

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul lançou, no início do ano letivo de 2009, o programa Lições do Rio Grande, caracterizado como o novo Referencial Curricular para as escolas estaduais. De acordo com a equipe gestora, o SAEB foi o que impulsionou a implantação do programa, devido às críticas dos baixos resultados da avaliação da educação no Estado do Rio Grande do Sul. Isso levou o Estado a intensificar políticas públicas em termos de educação em programas de alfabetização, como o Programa do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), o Programa Alfa e Beto, que já estava em funcionamento no Estado de Minas Gerais, e o Programa Circuito Campeão, que já estava em funcionamento no Estado de São Paulo. As ações de alfabetização decorrentes dessa proposta estavam diretamente relacionadas com o Compromisso Todos pela Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

A proposta do programa Lições do Rio Grande anunciava um norte às escolas para os planos de estudos e propostas pedagógicas; apresentar as habilidades, as competências cognitivas e os conteúdos mínimos que deveriam ser desenvolvidos em cada série dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; oferecer aos professores estratégias de intervenção pedagógica; e desenvolver programa de formação continuada aos professores (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Em conformidade com os cadernos do programa Lições do Rio Grande, a avaliação é pensada de forma diagnóstica, processual e somativa, portanto, “[...] em oposição ao conhecido uso de avaliação para punir o aluno, classificá-lo [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 118).

Na época, a então Coordenadora-Geral do projeto Lições do Rio Grande e Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul destacou que “Lições do Rio Grande não vêm como uma política de Governo, mas sim como uma política de Estado [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 8). Todavia, o programa saiu de cena assim que ocorreram novas eleições e uma

nova gestão partidária assumiu o Governo. O Estado do Rio Grande do Sul possui uma trajetória histórica em não reeleger governantes e não fazer sucessores, isto pode ser um indicativo de que as propostas e projetos de âmbito educacional não perdurem.

De acordo com Peroni (2003, p. 108): “O governo tem legitimidade para, enquanto estiver no poder, dar a sua cor, dar a sua marca”. Contudo, consideramos isso problemático, já que as políticas educacionais e, neste caso, de avaliação não são neutras. Elas “[...] são, na realidade, resultantes da luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos” (PERONI, 2003, p. 109). Por isso, há que se ter cautela quando os programas educacionais são propostos em forma de “pacotes” (KRAWCZYK, 2003).

Com relação ao Estado de Santa Catarina, os estudos apontam que não há nenhuma proposta própria de Avaliação da Educação Básica. O SAEB constitui a ferramenta básica para averiguar o desempenho dos estudantes no referido Estado. Em 2014, foi elaborado um documento, intitulado *As avaliações em larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem*, que possibilita reflexões e discussões sobre a utilização das avaliações de larga escala no processo pedagógico das escolas, com foco na aprendizagem. De acordo com o documento, o objetivo perpassa a orientação de gestores, profissionais de educação, estudantes e comunidades escolares, apresentando as avaliações em larga escala desenvolvidas no Brasil, bem como um breve histórico, suas principais características, possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, indicadores educacionais e análises sobre o cenário catarinense (SANTA CATARINA, 2014). O documento revela que existe uma aspiração para a implantação de um Sistema de Avaliação para a Educação Básica catarinense nos próximos anos. No que tange às concepções acerca da avaliação, destacamos que

[...] a escola não deve se paralisar diante dos mecanismos externos de avaliação, ela tem autonomia para desenvolver avaliações institucionais ou de aprendizagem voltadas à sua realidade e em concordância com as legislações estaduais e nacionais (SANTA CATARINA, 2014, p. 46).

Em que pese o cuidado em selecionar informações oriundas de setores privados da comunicação, chama a atenção a entrevista do Secretário de Educação de Santa Catarina, concedida ao *Diário Catarinense* (ROSA, 2015), sobre as

avaliações do SAEB: “A nota é consequência do que foi feito nas escolas”. Para Castro (2005), a avaliação em larga escala terá sentido quando for desenvolvida “uma cultura de avaliação”, na qual todos os segmentos estejam envolvidos em um trabalho de conscientização no sentido de uma avaliação para a autonomia pedagógica e didática da escola. Trata-se, portanto, de compreender e reconhecer que a escola possui inegável importância e responsabilidades; contudo, é necessário destacar que o Estado não poderá se eximir de suas obrigações, possibilitando condições para que seja possível promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Em decorrência da trajetória investigativa, é importante destacar que, nos últimos 10 anos, a educação do Ensino Médio brasileiro tem sido regida por inúmeros decretos, resoluções, leis e também por um processo de políticas e estratégias, com o propósito de melhorar os índices de rendimentos das instituições escolares (KRAWCZYK, 2014). Considerando esse cenário, as secretarias estaduais de educação, órgãos responsáveis legalmente, conforme a Constituição Federal, pelo Ensino Médio, possuem a incumbência de atender às demandas e materializar ideias, estratégias e ações propostas pelo governo federal. Paralelamente a isso, existem as empresas privadas que estão diretamente ligadas ao setor educacional, influenciando na forma como a gestão dará rumos à implantação das propostas curriculares (KRAWCZYK, 2014). Assim, podemos afirmar que a forma como é pensada e praticada a avaliação da aprendizagem nas escolas depende também da gestão político-educacional de cada Estado, ou seja, dos princípios e estratégias utilizados para corroborar ou não uma educação de qualidade, ou seja, o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente pela humanidade.

A Tabela 5, a seguir, é apresentada a partir de elementos expostos no decorrer desta seção.

O diálogo do capítulo seguinte possui a premissa de identificar nos documentos selecionados as concepções acerca da avaliação da aprendizagem para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

Tabela 5 – Caracterização da avaliação da aprendizagem conforme breves considerações sobre as políticas educacionais de avaliação

Concepção de avaliação	De controle
Características	Eficácia e eficiência, controle, ranqueamento.
Função	Selecionar, classificar, controlar e melhorar os índices do ensino/educação.
Dimensão	Meritocrática ⁸ , econômica e de política governamental.
Instrumentos	Exames em larga escala. Ex.: SAEB, ENEM, Prova Brasil, SAERS/RS.
Atores envolvidos	Instituições escolares, empresas privadas, organismos nacionais e internacionais (Ex.: ONU, UNESCO, CEPAL, Banco Mundial, FMI, UNICEF, BIRD, BID, PNUD, OCDE).

Fonte: Elaborada pela autora.

⁸ “Pressupõe que a diversidade de possibilidades de aprendizagem entre alunos deve-se unicamente a suas capacidades, esforço e disponibilidade de estudar, e concentra a avaliação somente nos desempenhos acadêmicos do estudante, excluindo toda consideração de ordem relacional” (KRAWCZYK, 2003, p. 181).

4 EXAME DAS PROPOSTAS AVALIATIVAS PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para Saint-Georges (1995, p. 42), “[...] os documentos [...] são testemunhas que fornecem um testemunho”. Nesse caso, a pesquisa documental implica fontes escritas ou não. A pesquisa bibliográfica, que é uma das técnicas da pesquisa documental, foi utilizada neste estudo, limitada exclusivamente às fontes escritas. Diante disso, nesta etapa, foram descritas e analisadas a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico (EMP) e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul (2011-2014), bem como a Proposta Curricular para a Educação Básica implantada em 2014 no Estado de Santa Catarina. Essa análise documental buscou a realização de um estudo diagnóstico, compreensivo e dialógico acerca das propostas de cada Estado, fomentando a reflexão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem.

A discussão já traçada permitiu-nos avançar para investigações sistemáticas acerca do objeto de pesquisa, na premissa de desmistificar ideias cristalizadas sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. Com esse objetivo, os estudos e análises documentais dos referidos Estados foram fundamentais para compreender e aprofundar as relações existentes entre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio no que tange à reformulação das propostas do Estado do Rio Grande do Sul e do Estado de Santa Catarina.

As reformas e as propostas de reforma ou reestruturação/atualização curricular (termo utilizado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina) implicam inevitavelmente inserir o tema da avaliação da aprendizagem como questão central e ao mesmo tempo conflituosa nos processos educacionais, pois, com base nela, as mudanças no que se refere às práticas pedagógicas poderão ocorrer de forma a assegurar a aprendizagem do estudante ou não.

4.1 A PROPOSTA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

As últimas duas décadas assinalaram uma intensa reformulação nas políticas do MEC com relação às políticas educacionais, em geral, e à modernização do currículo, em particular.

Na gestão 2011-2014, o Estado do Rio Grande do Sul iniciou uma proposta de reestruturação curricular especificamente para o Ensino Médio. Quando da implantação da proposta de reestruturação curricular, o Estado do Rio Grande do Sul apresentava problemas no Ensino Médio relacionados à defasagem idade-série dos estudantes matriculados, aos índices de abandono e reprovação escolar, a um crescimento de matrículas negativo nos últimos cinco anos e a um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Diante desse cenário, mudanças deveriam ser realizadas nessa etapa da Educação Básica, a fim de construir uma identidade própria para o Ensino Médio.

A proposta de reestruturação do EMP, assim denominado, foi construída com base no plano de governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, nos dispositivos da LDBEN n.º 9.394/96 e na Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo CNE (MEC, 2012b), a qual, na época, se encontrava em tramitação no MEC. É importante destacar aqui que os princípios norteadores da proposta do EMP também possuem uma relação estreita com as concepções dos Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Integrado, da UNESCO (2011), documento elaborado por uma equipe de consultores coordenada pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. De acordo com o documento, “os protótipos são referências curriculares e não currículos prontos” (UNESCO, 2011, p. 8).

A Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) sistematizou a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP) e a encaminhou para as escolas estaduais, objetivando o fomento de debates com a comunidade educativa. Esse processo foi concluído na Conferência Estadual do Ensino Médio, organizada em cinco etapas: etapa escolar, etapa municipal, etapa regional, etapa inter-regional e Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional, ocorrida em 2011. Durante esse processo, houve a

escolha/eleição de delegados para apreciar, discutir e, se fosse necessário, reformular as ideias contidas no documento. A proporcionalidade para a escolha de delegados consistia em 75% de professores, 15% de estudantes, 5% de funcionários e 5% de pais e/ou responsáveis. Os demais atores se fizeram representados através das universidades, das organizações governamentais e não governamentais participantes da última etapa, a Conferência Estadual.

As reformulações curriculares foram realizadas no EMP, no Ensino Médio Curso Normal, na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, contemplando o acesso à escolaridade nas seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2011), conforme as orientações do Parecer CNE/CEB n.º 05/2011 (MEC, 2012a).

A Proposta Pedagógica para o EMP e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, sistematizada em 2011 e colocada em prática gradativamente em 2012, 2013 e 2014, explicita sua concepção na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias com os eixos cultura, ciência, tecnologia e trabalho (espelhando os eixos propostos pelas DCNEM). O documento é bastante enfático, como evidencia o excerto que segue:

[...] o Ensino Médio Politécnico embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Em seu sentido etimológico, a palavra *politécnica* vem de “poli”, que tem origem no grego, “*polys*”, “*pollé*”, “*poly*”, “*polloû ês, oû*”, que significa muitos, diversos. O termo “técnico” também se origina do grego, “*technikós*”, e significa

relativo à arte, peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência (GONZAGA, 2014). De acordo com Frigotto (2012), a educação politécnica possui concepções marxistas, compreendendo-se que a educação, “no conteúdo, no método e na forma de organizar-se, interessa à classe trabalhadora e não separa educação geral e específica e trabalho manual e intelectual” (FRIGOTTO, 2012, p. 276). Na perspectiva apresentada por Saviani (2007), a politécnica pressupõe compreender como se articula o conhecimento com o processo produtivo e os fundamentos científicos das múltiplas técnicas que integram o processo de trabalho. Pressupõe também aliar o conhecimento técnico-científico ao conhecimento humanista. Nesse sentido, a politécnica se constitui por

[...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (GRAMSCI, 1978 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Do ponto de vista teórico da organização curricular, almeja-se um currículo integrado, de modo a superar a lógica disciplinar que rege a maioria das instituições escolares. A proposta possui elementos de discussão importantes no que tange à defesa do trabalho como princípio educativo, às concepções de conhecimento e currículo, aos princípios que norteiam a reestruturação curricular, entre outros. De acordo com a sustentação teórica da proposta, a pretensão é o desenvolvimento de um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, que possibilite pensar em sujeitos que atuem criticamente na sociedade e que oportunize ao estudante a construção de conhecimentos que embasam e promovem a inserção social da cidadania.

Em consonância com a LDBEN, a proposta implantada traz também uma série de modificações. Entre elas, está o aumento⁹ e a divisão da carga horária em dois blocos: formação geral (áreas do conhecimento – base comum nacional) e parte diversificada (enfoques ou temáticas), a serem articulados com os projetos desenvolvidos nos Seminário Integrados. Essa nova reestruturação aconteceria primeiramente com as turmas de 1º anos, sendo completada no ano de 2014 com as turmas de 3º anos.

⁹ O PROEMI, apresentado pelo MEC, também propõe a ampliação dos tempos escolares.

A proposição dos Seminários Integrados ampara-se no art. 11 das DCNEM (MEC, 2012b), que possibilita a inclusão no currículo de componentes curriculares, podendo ser “tratados ou como disciplina ou como outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora” (MEC, 2012b). De acordo com a proposta pedagógica, o conceito de Seminário Integrado é pensado da seguinte forma:

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Importa acentuar que o conceito epistemológico dos Seminários Integrados consiste em promover a “interdisciplinaridade e a contextualização para assegurar a transversalidade do conhecimento dos diferentes componentes curriculares, a fim de propiciar a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (MEC, 2012b). A pesquisa como princípio orientador das práticas pedagógicas no EMP constitui elemento centralizador para a realização dos Seminários Integrados. Ela deve ser elaborada a partir das grandes áreas que compõem os componentes curriculares (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias), distribuídas ao longo dos três anos de estudos e delimitadas a partir de alguns eixos temáticos transversais para a parte diversificada.

Tabela 6 – Eixos temáticos transversais para a parte diversificada no EMP

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1 – Acompanhamento Pedagógico; 2 – Meio Ambiente; 3 – Esporte e Lazer; 4 – Direitos Humanos; 5 – Cultura e Artes; 6 – Cultura Digital; 7 – Prevenção e Promoção da Saúde; 8 – Comunicação e Uso de Mídias; 9 – Investigação no Campo das Ciências da Natureza; 10 – Educação Econômica e Áreas da Produção. |
|--|

Fonte: Rio Grande do Sul (2011).

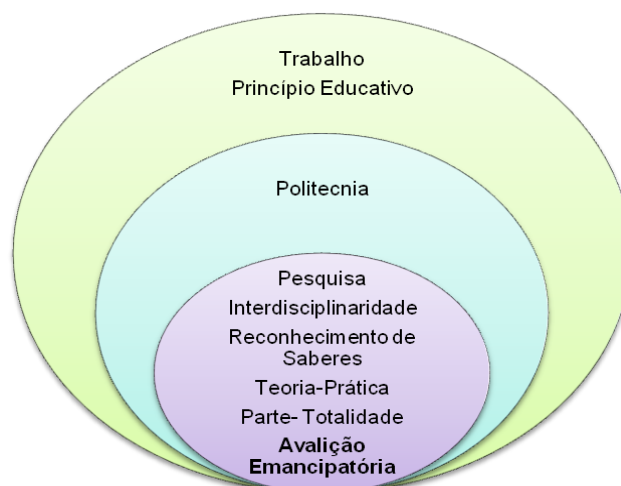
De imediato, tomamos o uso da expressão “dispositivos de customização curricular” (SILVA, 2014, p. 146) ao apontarmos a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio para um movimento “[...] que visa a conciliar as práticas culturais e o desenvolvimento capitalista, tomando o interesse dos estudantes como centro” (SILVA, 2014, p. 147). Diante da análise realizada pelo autor, o conceito de politecnia embasado na proposta contrapõe-se ao conceito neomarxista em educação, uma vez que os jovens são provocados a produzir seus próprios percursos formativos, através de suas experiências e interesses individuais, característica proveniente das sociedades pós-industriais e neoliberais (SILVA, 2014). Nessa análise, o cenário apresentado pelas políticas educacionais “[...] estabelece uma vinculação entre Estado e mercado e confia aos indivíduos a responsabilidade pela sua própria formação” (SILVA, 2014, p. 152).

Sob esse ponto de vista, os Seminários Integrados poderão caminhar no “fio da navalha”, pois as escolas não poderão se restringir apenas aos interesses dos estudantes, mas deverão promover intervenções e ações para que a aprendizagem seja efetivamente consolidada, vislumbrando seu potencial de “empoderamento” (YOUNG, 2007) do sujeito, desafiadas a ampliar o repertório cultural dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e a romper com a lógica capitalista que distorce sua função. Isso também implica conceber a avaliação da aprendizagem como elemento fundamental, pois ela perpassa as metodologias utilizadas nos Seminários Integrados, bem como os componentes curriculares e demais atividades desenvolvidas nos tempos e espaços escolares.

Além de a construção da reestruturação curricular do Estado do Rio Grande do Sul ter se baseado nos pressupostos das DCNEM, expressos pela Resolução CNE/CEB n.º 02/2012, teve como base os seguintes princípios orientadores: pesquisa, interdisciplinaridade, reconhecimento de saberes, teoria-prática, parte-totalidade e avaliação emancipatória (Ilustração 2).

Em síntese, esses são os principais elementos epistemológicos que compõem a Proposta Pedagógica para o EMP e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul. Todavia, em consonância com o objeto de estudo proposto pela pesquisa, não foi nossa pretensão discuti-la na sua íntegra, e sim atentar nossos olhares para a(s) concepção(ões) de avaliação da aprendizagem nessa etapa da Educação Básica.

Ilustração 2 – Referencial teórico do Ensino Médio Politécnico



Fonte: Ferreira (2013, p. 191).

4.1.1 Avaliação Emancipatória

Na Proposta Pedagógica para o EMP e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011), a avaliação denominada “emancipatória” está pautada em processos de construção coletiva e participativa, priorizando a autonomia, a autoria, o protagonismo e a emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, a Proposta Pedagógica para o EMP aponta que as funções da avaliação emancipatória se caracterizam em três dimensões e/ou funções: diagnosticar, formar e somar. A função diagnóstica favorece o planejamento do trabalho educativo, já a função formativa é o próprio desenvolvimento das aprendizagens, e a função somativa considera a produção do conhecimento como um processo contínuo e cumulativo (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A Progressão Parcial (PP) passa a ser outra alteração da nova proposta de avaliação dos estudantes do EMP. De acordo com o Regimento Escolar Padrão do Estado do Rio Grande do Sul, ela oportuniza a promoção do estudante com Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) em no máximo uma área do conhecimento, em um ou mais componentes curriculares dessa mesma área, por meio de atendimento específico, até sua construção (RIO GRANDE DO SUL, 2011). É ainda proposta uma mudança na expressão dos resultados no processo de avaliação emancipatória, sendo estes por conceitos, acompanhados pelo parecer descritivo elaborado por consenso pelos professores nas reuniões de conselho de

classe e, em dois momentos, durante o período letivo, ao término de cada trimestre, e ao final do ano letivo (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

O Regimento Escolar Padrão das escolas de EMP da rede estadual do Rio Grande do Sul reforça e acrescenta que a avaliação tem as seguintes funções: diagnóstica; formativa; contínua e cumulativa. No documento, elas são assim caracterizadas:

Diagnóstica: favorecendo o planejamento, organiza o trabalho do professor, oportunizando novas estratégias e alternativas, assim como possibilita ao aluno verificar seu nível de desenvolvimento. Formativa: destinando-se a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Contempla a autoavaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores. Contínua e cumulativa: considerando a construção do conhecimento do aluno, como um todo, coerente e significativo. Deve apresentar situações de construção do conhecimento de forma crescente em complexidade, tendo como parâmetro as construções do próprio aluno (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 11-12).

As expressões para o processo da avaliação da aprendizagem, principalmente a expressão dos resultados dessas avaliações, incorporados no Regimento Padrão para o EMP (RIO GRANDE DO SUL, 2011), ocorrem ao final de cada trimestre e destacam-se pelas seguintes definições:

- a) Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA): expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, correspondentes ao ano de escolarização, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionadas no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente e ao final do ano letivo, tem caráter cumulativo e somativo e sinaliza a aprovação e o avanço do aluno para o ano subsequente de sua escolarização no ano letivo seguinte. Nesse caso, o aluno conclui o ano letivo com aprovação.
- b) Construção Parcial da Aprendizagem (CPA): expressa a construção parcial dos conceitos necessários para a construção das aprendizagens, correspondentes ao ano de escolarização, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionadas no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente ou ao final do ano letivo, tendo caráter

cumulativo e somativo. Nesse caso, o aluno, durante os trimestres: realiza estudos de recuperação por meio do Projeto Político-Pedagógico de Acompanhamento (PPDA), instrumento norteador dos estudos de recuperação, cabendo ao Conselho de Classe analisar o seu desempenho. Constatada a construção dos conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos cognitivos e a superação da Construção Parcial da Aprendizagem, deverá ser alterada a expressão do resultado anterior; ao final do 1º e 2º anos do curso, o aluno é aprovado para o ano seguinte com indicativo de PPDA; ao final do 3º ano do curso, o aluno é aprovado, considerando que a Construção Parcial da Aprendizagem não é impeditiva para que o aluno construa suas aprendizagens em outros tempos e espaços.

- c) Construção Restrita da Aprendizagem (CRA): expressa a construção restrita dos conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionadas no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente ou ao final do ano letivo, tendo caráter cumulativo e somativo. Nesse caso, o aluno: realiza estudos de recuperação através do PPDA, cabendo ao Conselho de Classe analisar o seu desempenho. Constatada a construção dos conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos cognitivos e a superação da Construção Parcial da Aprendizagem, deverá ser alterada a expressão do resultado anterior; ao final do 1º e 2º anos do curso, como conceito final em uma área do conhecimento, após estudos de recuperação e exames finais, o aluno avança para o ano seguinte com Progressão Parcial; ao final do 3º ano do curso, como conceito final em uma área do conhecimento, o aluno poderá optar por realizar Estudos Prolongados ou cursar o 3º ano do Ensino Médio novamente; ao final do 3º ano do curso, como conceito final restrito em mais de uma área do conhecimento, após os estudos de recuperação e exames finais, o aluno é reprovado.

Salientamos que a expressão dos resultados na avaliação da aprendizagem do estudante em Atendimento Educacional Especializado (AEE) é acompanhada por Parecer Descritivo, apontando as competências e habilidades apreendidas (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

O Regimento Padrão para o EMP destaca que as expressões do processo da avaliação da aprendizagem têm caráter cumulativo e somativo, ou seja, a avaliação tem cada vez mais “peso” nos processos de aprendizagem dos estudantes. Para Fernandes (2004), a avaliação somativa possui características lineares e está associada à classificação e à certificação.

Na Tabela 7, a seguir, é possível visualizar a expressão dos resultados da avaliação da aprendizagem.

Tabela 7 – Configuração das expressões dos resultados da avaliação da aprendizagem dos estudantes do EMP

Durante o ano letivo (trimestres)	Final do ano letivo
CSA CPA – PPDA (independentemente do nº de áreas) CRA – PPDA (independentemente do nº de áreas)	CSA – aprovado CPA – aprovado com PP/PPDA CRA – 1º e 2º anos – CRA em uma área do conhecimento = estudante avança com PP 3º ano – CRA em uma área do conhecimento = Estudos Prolongados 3º ano – CRA em mais de uma área do conhecimento = CRA = reprovado.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Regimento Escolar Padrão, o processo avaliativo do estudante dar-se-á em dois momentos: nas disciplinas, a partir do espaço da sala de aula e consolidando-se com a autoavaliação do estudante; e no projeto vivencial, realizado através dos Seminários Integrados. Nessa perspectiva, a escola deverá realizar um acompanhamento contínuo de cada estudante, desde o primeiro até o último ano do curso, por meio de dossiês/relatórios que apontem para o processo pedagógico de cada estudante, elaborando, quando necessário, o PPDA. Este deverá conter um conjunto de atividades pedagógicas específicas, planejadas, executadas e acompanhadas pelos professores da área durante o processo, o qual tem por objetivo a superação das dificuldades constatadas e registradas no Parecer Descritivo do estudante no Conselho de Classe Participativo. O Conselho de Classe Participativo é caracterizado pela participação da equipe diretiva, professores e estudantes e possui a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem individual e coletiva dos discentes (RIO GRANDE DO SUL, 2011). A

ideia é que, ao final de cada trimestre e ano, sejam analisados os instrumentos de avaliação propostos pelos professores no decorrer do período letivo, juntamente com as ações propostas na realização do PPDA por cada disciplina e/ou área do conhecimento, resultando, assim, na expressão das aprendizagens adquiridas pelos estudantes.

Pressupõe-se que os percursos para a compreensão desses processos não sejam simples e rápidos, pois a proposta possui significativa abertura no que tange à escolha das expressões dos resultados de aprendizagem e, por conseguinte, entendimentos subjetivos que possibilitam interpretações variadas nas instituições escolares.

4.2 A PROPOSTA DO ESTADO DE SANTA CATARINA

A proposta curricular do Estado de Santa Catarina surgiu da necessidade de se repensar as mudanças ocorridas ao longo da trajetória educacional, especialmente após a Constituição Federal de 1988, momento de redemocratização política no Brasil e intensificação do debate educacional com relação às questões curriculares.

No ano de 1988, a Secretaria de Estado da Educação (SED) passou a desenvolver a sua própria proposta curricular, visando nortear a prática educacional nas escolas do Estado de Santa Catarina. Em 1991, foi formulada uma primeira edição da proposta curricular para o Estado. Devido às mudanças de gestão, tal proposta foi retomada apenas em 1994, e sua segunda edição foi publicada em vários volumes em 1998, com o objetivo de consolidar uma política curricular para a educação catarinense (SANTA CATARINA, 2014). Em 2005, foram criados grupos/estudos temáticos (educação e infância; alfabetização e letramento; educação e trabalho; educação de trabalhadores; ensino noturno; e educação de jovens), com o propósito de aprimorar procedimentos metodológicos e pedagógicos, os quais foram inseridos no documento e implementados a partir de 2006. Na gestão 2011-2014, houve uma atualização da proposta curricular, especificamente no ano de 2014, para toda a Educação Básica¹⁰, sendo, portanto, esse o recorte temporal dos estudos propostos na presente pesquisa.

¹⁰ O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/96), passou a ser

Ainda que tenha ocorrido melhora nos índices de acesso e permanência, de acordo com dados do INEP (2013), o Estado de Santa Catarina evidencia dificuldades quando se trata da frequência na etapa de ensino adequada para essa faixa etária (15 a 17 anos): somente 56,2% dos estudantes frequentaram o Ensino Médio em 2012. Os dados também apontam que, entre 2007 e 2013, houve oscilações no que tange aos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar, conforme a Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 – Ensino Médio: evolução das taxas de rendimento/SC – 2007 a 2013

Ano	Taxa de aprovação					Taxa de reprovação					Taxa de abandono				
	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2007	83,8	83	81,8	88,3	96,1	9,1	4,6	10	8,7	3,6	7,1	12,4	8,2	3	0,3
2008	83,8	87,9	81,9	89	95,5	8,9	7	9,6	8,6	4,3	7,3	5,1	8,5	2,4	0,2
2009	83,7	90,3	81,6	90	95,6	9,5	5,6	10,4	8,1	4,3	6,8	4,1	8	1,9	0,1
2010	82,5	92	80,4	90	95,6	10,4	4,3	11,4	8,8	4,2	7,1	3,7	8,2	1,2	0,2
2011	84,5	92,5	82,7	91,7	95,1	7,5	4	8	7,2	4,6	8	3,5	9,3	1,1	0,3
2012	83	90,1	80,8	89,7	94,5	10,1	6,4	11	9	5,1	6,9	3,5	8,2	1,3	0,4
2013	79	87,9	76,2	89,9	94,9	13,6	8,4	15,2	8,8	4,8	7,4	3,7	8,6	1,3	0,3

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar (2013).

A proposta de atualização curricular no Estado de Santa Catarina surge nesse cenário. Apesar da publicação da Portaria n.º 31, de 28 de outubro de 2014 (SANTA CATARINA, 2014), que regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino do referido Estado, não existe um Regimento Padrão/Referência para as escolas, o que, talvez, possa tornar mais complexo e distinto o entendimento das diretrizes postas para o Ensino Médio. Deste modo, o documento que direciona os processos pedagógicos, e consequentemente as orientações acerca da avaliação da aprendizagem para as escolas estaduais, é a proposta curricular, constituindo-se esta como a “lei maior”. Portanto, cada escola tem autonomia, concedida pelo documento, para organizar conteúdos, metodologias, formas de avaliação, entre outros.

A atualização da proposta curricular de Santa Catarina foi resultado da atividade de diferentes grupos de professores e gestores educacionais provenientes

das redes de ensino estadual, municipal, federal e privada. O processo compreendeu um conjunto de reuniões preliminares envolvendo a equipe técnica da SED, professores das áreas do conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares e especialistas de diversas áreas, como Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia, Ensino Religioso e Filosofia), Ciências da Natureza e Matemática (Ciência, Física, Biologia, Química e Matemática) e Linguagens (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiro-Adicionais, Educação Física, Artes) (SANTA CATARINA, 2014).

No decorrer da elaboração da proposta, ocorreram seminários presenciais e periódicos, onde eram produzidos textos acerca das temáticas debatidas e encaminhados pela plataforma *online* para que, nos fóruns de discussões, os professores participantes pudessem emitir suas opiniões e realizar as devidas colaborações para a produção do material final. Este foi entregue em livro impresso para todos os 185 professores selecionados através de edital de participação e que, portanto, participaram dos encontros presenciais. Para os demais professores e instituições escolares, o material foi disponibilizado na *internet*. Durante esse processo, também ocorreram webconferências com a participação de todas as escolas estaduais, nas quais se discutiram temas como: retrospectiva histórica das propostas curriculares de Santa Catarina; diversidade como princípio formativo; elaboração conceitual; formação e educação integral, entre outros (SANTA CATARINA, 2014). De acordo com a intencionalidade da proposta, a capacitação continuará a ocorrer paulatinamente, devida a sua recente implantação. As escolas terão autonomia para organizarem-se por regiões e convidarem profissionais qualificados para discutir e debater os temas que constam no documento.

É importante ressaltar que o Estado de Santa Catarina elaborou uma proposta para toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com o propósito de estabelecer um percurso formativo, contribuir para as políticas municipais e a articulação dos níveis de ensino transversalmente ao modelo de sociedade que se pretende construir (SANTA CATARINA, 2014). Diversos foram os autores que transitaram pelos escritos contidos na proposta, como Gramsci, Vygotsky, Davidov, Kohl, Saviani, entre outros. A proposta curricular deixa claramente expostos os fundamentos teórico-metodológicos baseados na perspectiva histórico-cultural e da atividade:

[...] nesta teoria, concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 33).

Notamos que há uma compreensão da possibilidade de apropriação da cultura socialmente legítima como um direito e uma possibilidade universal, ou seja, a compreensão do ser humano como um sujeito em construção. O objetivo centralizador da atualização da proposta curricular é apontar a possibilidade de uma nova educação para a sociedade catarinense (SANTA CATARINA, 2014). A avaliação da aprendizagem constitui em elemento importante para que, de fato, os ideários de uma educação integral, proposta pelo documento, baseada no respeito à diversidade, se consolidem.

4.2.1 Avaliação da aprendizagem

Conforme assinalamos anteriormente, a proposta curricular do Estado de Santa Catarina aborda a avaliação da aprendizagem na Educação Básica. Portanto, o Ensino Médio está presente nessas discussões; todavia, não existem estratégias metodológicas que orientam especificamente a condução da avaliação da aprendizagem nessa etapa da Educação Básica. De qualquer forma, isso não compromete o propósito da pesquisa.

A priori, o documento destaca que “a avaliação da aprendizagem constitui-se num processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 46). Portanto,

[...] constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação (SANTA CATARINA, 2014, p. 46).

Entendida como processo diagnóstico, alguns pressupostos da avaliação são colocados em evidência, tais como: a escuta dos interesses e das expectativas de aprendizagem dos sujeitos; a observação das manifestações, das expressões, representações e relações, além do modo como estes compreendem e ocupam espaços e territórios; a ampliação dos repertórios de conhecimentos relativos aos

conceitos das áreas e componentes curriculares; o registro de seus avanços e limitações individuais e do processo coletivo. A avaliação deve ser compreendida como parte da proposta curricular e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, “[...] servindo de elemento central no processo de reflexão crítica e contínua sobre o processo de aprendizagem em todas as suas dimensões” (SANTA CATARINA, 2014, p. 46). Ela possui caráter formativo e contínuo, possibilitando desenvolver formação integral nos mais variados tempos e espaços escolares.

De acordo com o documento, seu caráter formativo contempla pelo menos três etapas: a de diagnóstico (o estudante foi capaz de realizar o conhecimento sobre algo?), a de intervenção (fazer novamente quando não conseguiu) e a de replanejamento (não atingindo os objetivos e os resultados sendo insuficientes, há que se replanejar com relação ao processo de ensino e aprendizagem). Durante o percurso dessas etapas, há que se considerar: “[...] a sistematização, a elaboração e a apropriação de conhecimentos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 47). Isso deve ocorrer na forma de registros, relatos e outros instrumentos realizados pelos estudantes como subsídios para a avaliação. O documento sugere algumas alternativas como formas de desenvolver os registros, relatos e demais instrumentos que potencializem a sistematização da aprendizagem dos estudantes, tais como:

[...] acompanhamento e observação de rodas de conversas, entrevistas, diálogos informais, produção audiovisual e fotográfica, desenhos, testes orais e escritos, mostra de trabalhos, cadernos de anotações, experimentos e relatos, pesquisas, criação e apresentação de maquetes, painéis, cartazes, dramatizações e expressões corporais dentre várias outras possibilidades (SANTA CATARINA, 2014, p. 48).

Nesse caso, o Conselho de Classe torna-se um espaço indicado para o acompanhamento e a tomada de decisão coletiva com relação aos processos de aprendizagem do estudante. O Conselho de Classe é composto pelos professores da turma, pela direção da instituição escolar ou seu representante, pela equipe pedagógica, pelos estudantes e pelos pais ou responsáveis, quando for o caso. De acordo com a Resolução n.º 183, de 19 de novembro de 2013, regulada pela Portaria n.º 31, de 28 de outubro de 2014, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE) (art. 3º, § 2º), a sistemática de avaliação do processo de ensino e aprendizagem no Conselho de Classe contará com no mínimo 51% dos

participantes e o resultado deverá ser registrado em ata. Dado seu caráter participativo na avaliação da aprendizagem,

[...] o conselho de classe estimula constante diálogo desde os sujeitos, os componentes curriculares e áreas do conhecimento, permitindo (re)planejamento de ações, tanto no âmbito da sala de aula, quanto na instituição escolar como um todo (SANTA CATARINA, 2014, p. 47).

A proposta assegura a ideia de que a escola necessita compreender e proporcionar o conhecimento do estudante na sua integralidade, em idade adequada, evitando que os discentes busquem apenas os exames de certificação (SANTA CATARINA, 2014). A expressão dos resultados é realizada pelos professores em notas de 1 a 10. A nota não está associada a um conjunto de descritores que possa indicar o nível de aprendizagem do estudante. O processo avaliativo dos resultados ocorre por bimestre ou trimestre, a média mínima para o estudante ser aprovado é 7,0 ou obter a somatória de 28 pontos durante o ano letivo. Existem outras expressões de resultados da aprendizagem, tais como os conceitos. Porém, este é utilizado somente no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e, posteriormente, convertido em notas.

As normatizações legais referentes à avaliação do processo de ensino e aprendizagem fundamentam-se na Tabela 9, a seguir.

Tabela 9 – Normas referentes à avaliação do processo de ensino e aprendizagem

- | |
|---|
| <p>1 – Lei Nacional n.º 9.394/96: art. 23, § 1º; art. 24, incisos II, III, IV, V e VI.</p> <p>2 – Lei Complementar Estadual n.º 170/98: art. 24; art. 26, incisos IV, V, VI, VII, VIII e IX.</p> <p>3 – Parecer CNE/CEB n.º 28/2000.</p> <p>4 – Parecer CNE/CEB n.º 24/2003.</p> <p>5 – Parecer CNE/CEB n.º 20/2007.</p> <p>6 – Parecer CNE/CEB n.º 01/2008.</p> <p>7 – Parecer CNE/CEB n.º 07/2010.</p> <p>8 – Resolução CNE/CEB n.º 04/2010.</p> <p>9 – Parecer CNE/CEB n.º 05/2011.</p> <p>10 – Resolução CNE/CEB n.º 02/2012.</p> <p>11 – Parecer CNE/CEB n.º 11/2012.</p> <p>12 – Resolução CNE/CEB n.º 06/2012.</p> |
|---|

Fonte: Resolução n.º 183/2013 do CEE/SC.

Tendo em vista o cenário apresentado, julgamos produtivo expor algumas questões suscitadas para a investigação do tema de pesquisa com relação à análise de documentos proposta pelo escopo do estudo: Quais concepções de avaliação da aprendizagem estão presentes nos documentos oficiais do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina? Que diálogo é possível estabelecer frente às propostas descritas?

4.3 DIÁLOGO COM AS PROPOSTAS

O cenário exposto entre a reestruturação e/ou alteração das propostas curriculares de ambos os Estados nos remeteu à análise das concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, objetivando a construção de uma nova alternativa curricular. Contudo, percebemos que esse processo possui trajetórias e características específicas em cada Estado. A realização de leitura mais aprofundada dos documentos selecionados possibilitou-nos confirmar que os referenciais teóricos que embasam as concepções e estratégias das ações avaliativas referentes aos estudantes perpassam pelo pensamento progressivista ou progressista, colocando à luz dos escritos a avaliação da aprendizagem em uma abordagem conceitual dialógica, contrapondo-se à concepção técnica-instrumental e da avaliação de controle. Assim, a proposta curricular de Santa Catarina destaca que

A classificação dos estudantes em ‘aprovados’ ou ‘reprovados’, apenas no final do período, em que a legislação eventualmente determine a retenção, é o principal desvio a ser superado. Uma avaliação processual, contínua e diagnóstica permite às Ciências Naturais e à Matemática um caráter instrumental e emancipatório (SANTA CATARINA, 2014, p. 171).

Vale apontar que a proposta curricular de Santa Catarina aborda a temática da avaliação da aprendizagem no *corpus* do documento, mais especificamente no percurso formativo, apenas no âmbito da área das Ciências Naturais e da Matemática. Em outras palavras, não há menção ao processo avaliativo nas demais áreas do conhecimento, mesmo que em seus escritos tenham sido apontados que “[...] as áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática devem se inter-relacionar permanentemente no fazer cotidiano da escola, embora mantenham sua singularidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 27-28).

No percurso formativo da proposta, é enfatizada a preocupação sobre o processo da aprendizagem do estudante, visto que

[...] a reflexão sobre o significado e as formas como o conhecimento é (re)produzido na escola, a transcendência dos modelos pedagógicos e suas 'receitas milagrosas', a aceitação da diversidade (biológica, sexual, cognitiva, cultural, étnica, territorial, dentre outras) e dos diferentes tempos de aprendizagem, inerentes à condição humana, são desafios do coletivo escolar, carecendo de debate, formação e planejamento e implicando na reorganização escolar (SANTA CATARINA, 2014, p. 42).

Face aos escritos analisados, percebemos que a proposta se baseia nas concepções de avaliação da aprendizagem baseada na dialogicidade, com uma preocupação com a dimensão pedagógica, qualitativa, participativa, coletiva, dinâmica, diagnóstica, processual e inclusiva da avaliação da aprendizagem no percurso educacional. À luz dos pressupostos teóricos que contemplam o itinerário formativo do documento, a avaliação “[...] não deve [...] ficar restrita à produção de uma síntese avaliativa individual, por disciplina, componente curricular ou por área, focada exclusivamente no desempenho individual do sujeito” (SANTA CATARINA, 2014, p. 46). E, ainda, com a proposta curricular, pretende-se configurar uma nova perspectiva de processo avaliativo, perpassando por relações democráticas de trabalho (SANTA CATARINA, 2014).

É importante destacar ainda que o documento, embora de forma sucinta, aponta outras dimensões da avaliação, como a institucional e a avaliação externa em larga escala, exemplificando os instrumentos através da Prova Brasil, do ENEM e do PISA.

A concepção assumida no contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina é de que os índices, embora relevantes para a formulação de políticas públicas, não deveriam dar lugar a “ranqueamentos” competitivos. É essencial acrescentar que as avaliações externas não substituem o necessário e contínuo esforço de avaliação institucional como parte do Projeto Político Pedagógico (SANTA CATARINA, 2014, p. 48).

Apesar da concepção assumida pela SED por meio da proposta curricular de Santa Catarina, é importante destacar que, em junho de 2010, a SED divulgou o resultado do relatório de avaliação do Sistema de Educação do Estado promovido pela OCDE. Entre os destaques para o referido relatório, faz-se a síntese das principais recomendações para a melhoria na educação. Entre elas, está à criação

de mecanismos de valorização do desempenho da escola, dos professores e dos gestores com base na avaliação de indicadores de mérito e de metas estabelecidas e na qualidade dos resultados da aprendizagem (OCDE, 2010).

Diante disso, notamos imediatamente que existem supostas ambiguidades no que se refere à concepção de avaliação da aprendizagem para as instâncias que gerenciam o processo educativo do Estado de Santa Catarina, visto os discursos antagônicos acerca do tema. *A priori*, a leitura que pode ser realizada é que, a despeito da existência de uma proposta curricular concebida com base na avaliação dialógica da aprendizagem, poderá estar sendo vedada nos documentos a concepção de avaliação de controle.

Considerando o cenário das condições políticas e econômicas descritas no capítulo anterior, nos últimos anos, o Brasil tem investido fortemente nos processos de avaliação educacional, objeto de controvérsias políticas e pedagógicas, pois possui forte tendência a fomentar os *rankings* de escolas, municípios e Estados. Sobre tais circunstâncias, é preciso discutir se há uma congruência entre as formas de avaliação utilizadas, os objetivos pretendidos com essas formas de avaliação e que relação é feita entre a aplicação dos exames e a melhoria pelas condições de qualidade da educação das escolas, uma vez que

Una buena comprensión de la evaluación como palanca para el mayor aprendizaje, permitirá considerar las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y brindar un apoyo específico a las necesidades de las escuelas, sin necesidad de enfatizar los “rankings” (CARIOLA, 2011, p. 73).

De acordo com Dias Sobrinho (2008, p. 194), a avaliação é “[...] processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente”. O autor enfatiza que a avaliação é um processo impregnado de valores e que as ações avaliativas deveriam servir à formação dos cidadãos e ao desenvolvimento de uma sociedade democrática. Portanto, podemos dizer que existe um compromisso público e ético com a aprendizagem, pois, nesse sentido, não é satisfatório que o estudante saiba todo o conteúdo se ele não sabe ser um bom cidadão (DIAS SOBRINHO, 2008).

A respeito do processo de avaliação da aprendizagem, a proposta sistematizada tanto pelo Estado de Santa Catarina quanto pelo do Rio Grande do Sul é relativamente sucinta se entendermos a complexidade e relevância do tema. A polêmica sobre a temática parece ser tão eminente que o fato de abordá-la em

documentos oficiais causa certo receio, ou seja, a impressão que se tem é que estamos “mexendo na ferida” do processo educativo. Percebemos, portanto, economicidade teórica e de processos pedagógicos ao abordar o assunto nos documentos, o qual poderia certamente ser mais explorado e discutido, a fim de evitar possíveis contradições e falsos entendimentos com relação ao que se quer com a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio em ambos os Estados. Reiterando a necessidade e a importância das Secretarias de Educação dos Estados sistematizarem documentos que normatizem o processo da avaliação da aprendizagem de forma a promover uma melhoria substancial na educação, destacamos o pensamento de Saint-Georges (1995, p. 21) que diz: “As palavras voam e os escritos permanecem”.

A proposta curricular do Estado do Rio Grande do Sul possui um olhar voltado especificamente para o Ensino Médio. Portanto, é possível destacar mais claramente sua amplitude com relação às dimensões de avaliação da aprendizagem. Neste momento, o que se pretende é problematizar algumas mudanças com relação à expressão dos resultados da aprendizagem dos estudantes no referido Estado.

A análise do regimento e da proposta pedagógica provocou algumas dificuldades para compreender, de fato, como seria a avaliação da aprendizagem dada à substituição da nota para os conceitos padronizados e os pareceres descritivos. A reflexão que podemos fazer aqui é se tal alteração implica mudança de postura pedagógica dos gestores e dos docentes frente ao processo da avaliação da aprendizagem. Revisitando a fala de Esteban (2008), o abandono da escala numérica, alfabética ou de outras expressões garantirá a qualidade científica, pedagógica e democrática da educação? Parece-nos que a questão não está na forma dos registros, mas em como concebemos esses registros e o que fazemos com eles. Por isso, a possibilidade de compreendermos melhor o processo avaliativo da aprendizagem como instrumento fundamental de transformação de uma nova configuração de escola precisa ser repensada.

Essa perspectiva assume a ideia de que “a avaliação é um processo aberto à polissemia, mas não deve ser dispersiva” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 194), ou seja, a avaliação polissêmica não deve se limitar ao conhecimento e ao processo de ensino e aprendizagem, mas também considerar as questões relativas à autonomia pessoal, à vida social e pública do sujeito e à participação deste na

construção de uma sociedade democrática. Isso implica refletir ainda sobre os fatores internos que incidem sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem do estudante, como, por exemplo: “[...] as condições de infraestrutura das escolas, procedimentos e processos de planejamento e gestão educacional, formação, carreira e condições de trabalho dos profissionais da educação, formas de acolhimento do alunado do ensino médio, dentre outros” (SOUSA, 2011, p. 105).

A implantação de proposta de reestruturação curricular dos Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul transcendem os escritos nos documentos, pois, ao lançarem proposições de mudanças, o objetivo é que estas aconteçam efetivamente na prática, ou seja, nos espaços escolares. Para Sousa (1997, p. 127), “Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe [...]”. Endossados por essa posição, acreditamos que a avaliação da aprendizagem não é uma atividade vazia de concepção ou neutra, ela é uma prática pedagógica que perpassa intencionalidades traduzidas nas ações, formas de condutas, vivências, conhecimentos dos sujeitos e modelo de sociedade em que cremos.

Os dados levantados e analisados propostos pela nossa pesquisa, por meio dos documentos de reestruturação curricular dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, descrevem o processo de avaliação da aprendizagem, sendo suas concepções explícitas, em maior ou menor grau, no decorrer das análises e sistematizações. Porém, eles não possuem o poder de revelar o que realmente acontece na prática das escolas e salas de aula, principalmente quais são as percepções dos professores acerca da reestruturação e/ou alteração curricular no que tange às mudanças ocorridas no processo da avaliação da aprendizagem em ambos os Estados, bem como suas concepções de avaliação da aprendizagem.

Todavia, torna-se oportuno destacar um estudo iniciado no Estado do Rio Grande do Sul em 2012 e concluído no final de 2015, intitulado “Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio: o caso do instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS”, coordenado pelo professor Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro¹¹, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse cenário,

¹¹ Atua como pesquisador na área de Sociologia da Educação e do Trabalho, com ênfase nos campos de Educação e Trabalho e Educação, Inserção Profissional e Ensino Médio e Profissional.

a avaliação da aprendizagem no EMP foi um dos elementos importantes de investigação. A base para análise foram os resultados de pesquisa realizada tanto através de formulário *online* respondido por escolas selecionadas, assim como por manifestações de participantes de grupo focal (RIBEIRO, 2015). Em contato com o coordenador da pesquisa, foi-nos disponibilizado acesso a parte das entrevistas (texto inédito), sendo possível perceber posições divergentes com relação ao que dizem os documentos oficiais sobre a reestruturação do EMP no Rio Grande do Sul. À vista disso, após a publicação do referido estudo, o qual aguarda aprovação do MEC para ser divulgado, teremos um material importante para a complementação da nossa pesquisa. No entanto, já tivemos autorização pelo professor Dr. Jorge Ribeiro para divulgar os dados sobre a avaliação da aprendizagem.

Em razão da importância e das contradições dos depoimentos, julgamos relevante destacar o que disseram alguns dos entrevistados – neste caso, os professores – sobre a nova estruturação curricular do Estado do Rio Grande do Sul, especialmente sobre o que pensam acerca da avaliação da aprendizagem no EMP:

Creio que ainda há uma confusão em relação à avaliação, que muitos por não terem conhecimento do texto base do Regimento do Politécnico, acham que na avaliação emancipatória todos devem ser aprovados. O ensino médio politécnico é uma ótima ideia, tem surtido muito efeito com os alunos, o que realmente não concordo é com o método de avaliação, deveria ser mais explorado e estudado (Escola 12 – Formulário *online*).

Não houve formação adequada para vivenciarmos as propostas interdisciplinares, sem falar da avaliação por conceitos muito subjetiva, buscando só números de aprovação, sem comprometimento real da aprendizagem [...] (Escola 58 – Formulário *online*).

O único problema que percebo perante este novo ensino é a visão que alguns professores têm sobre avaliação [...] descontextualizada com a realidade de hoje [...] continuam classificando e não conseguem enxergar o aluno como um todo" (Escola 56 – Formulário *online*).

Acho que a pior parte do EMP ainda é a expressão dos resultados por conceitos. Pode-se fazer avaliação qualitativa e expressá-la através de notas também. Aos pais é extremamente complicado explicar a avaliação e implementação do Seminário e mais ainda que não há 'nota', apenas um parecer (Escola 53 – Formulário *online*).

[...] nos primeiros dois anos então é assim: Pessoal não reprova ninguém tá! Não pode reprovar. A ordem agora do governo é não reprovar [...] (Participante nº 02 – Grupo Focal – Professor de História e Seminário Integrado).

Tabela 10 – Considerações referentes à nova avaliação de aprendizagem (avaliação emancipatória) de acordo com as respostas das escolas

Considerações sobre a Avaliação Emancipatória	Total		Sim		Não		Resposta prejudicada	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Teve aceitação e concordância dos professores de sua escola	106	100,0	30	28,3	67	63,2	9	8,5
Favorece a aprovação do aluno	106	100,0	95	89,6	8	7,5	3	2,8
Visou melhorar as estatísticas de aprovação	106	100,0	95	89,6	5	4,7	6	5,7
Reduziu a importância das disciplinas na medida em que são sobrepostas às áreas	106	100,0	53	50,0	39	36,8	14	13,2
Permitiu uma avaliação coletiva e mais justa do desempenho dos estudantes	106	100,0	61	57,5	38	35,8	7	6,6

Fonte: Dados primários coletados por meio de formulário *online* de uma amostra de escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Nota: “Resposta Prejudicada” se refere às escolas nas quais cada um dos respondentes respondeu uma alternativa, ocasionando a mesma quantidade de respostas em cada umas das alternativas.

Elaboração: Pesquisadores do Projeto EDU/MEC/FNDE 16883/12 – ProEMI.

Com base nos depoimentos dos professores, através dos resultados parciais da pesquisa acima descrita, é visível que estamos passando por um momento de transição em que diferentes concepções de avaliação da aprendizagem se fundem, produzindo entendimentos teóricos e ações pedagógicas contraditórias. Os depoimentos nos mostram que, ao mesmo tempo que muitos professores anunciam suas insatisfações, outros professores demonstram contentamento com a nova proposta de avaliação da aprendizagem do Estado do Rio Grande do Sul. Entretanto, isso não significa e não garante que a finalidade do processo da avaliação da aprendizagem foi avistada.

Outra reflexão necessária e oportuna de se realizar é se a proposta de reestruturação curricular terá continuidade, visto que o novo Governo do Estado foi eleito em 2014. Com base nas informações contidas no *site*¹² oficial da SEDUC, até o momento não ocorreu nenhuma mudança brusca com relação ao formato da

¹² Endereço eletrônico: www.educacao.rs.gov.br. Acesso em: 02 jun. 2016.

proposta pedagógica para o EMP. Isso indica que o processo da avaliação da aprendizagem permanece com suas concepções originais.

As mudanças ocorridas no cenário educacional por meio dos marcos normativos estabelecidos pelas políticas educacionais podem estar explícitas nos documentos legais, porém elas serão colocadas em prática pelos profissionais da educação a partir das concepções que possuem a respeito das vivências e estudos realizados. Tal como argumenta Pacheco (2006, p. 254), “[...] as reformas educativas e curriculares não têm correspondido mudanças significativas das práticas”. Insistimos nesse aspecto, como o faz Luckesi (2011, p. 376):

Primeiramente, para praticar a avaliação da aprendizagem na escola, não precisamos abandonar os instrumentos de coleta de dados que já viemos utilizando em nossa experiência, precisamos, sim, melhorá-los em qualidade. Precisamos, sim usá-los na perspectiva da avaliação, e não do exame. O que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura pedagógica.

Face ao peso dessas reflexões, percebe-se que a escola se torna responsável pela melhoria dos processos de aprendizagem dos estudantes, como se as políticas educacionais não tivessem obrigações e a problemática estrutural não dependesse de recursos, sejam esses dos mais variados âmbitos: econômicos, políticos, sociais e culturais (PACHECO, 2006). Todavia, acreditamos que o compromisso é de todos, cada qual fazendo a sua parte.

Outro ponto importante para se destacar são os ruídos constantes de comunicação entre as esferas de governo, sendo também “[...] bastante burocrático e ocorre em ‘cascatas’: os diretores de escolas recebem informação sobre a reforma curricular por meio de órgãos intermediários, que por sua vez receberam indicações da SEE, que transmitem as decisões ao MEC” (KRAWCZYK, 2003, p. 175).

Diante desse quadro, não é difícil perceber a falta de compreensão e a falta de identificação com as concepções de avaliação da aprendizagem pelas diversas esferas governamentais. Por exemplo, quando o documento do Estado do Rio Grande do Sul deixa em evidência que a avaliação da aprendizagem é diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa, e o do Estado de Santa Catarina, que é diagnóstica, de intervenção e de replanejamento, precisamos compreender que as funções ou etapas da avaliação da aprendizagem não podem estar dissociadas

uma das outras, correndo sérios riscos de provocar uma descaracterização do processo, causando com isso sérios danos à aprendizagem do estudante.

Tomamos a liberdade de utilizar os “dispositivos de customização curricular” mencionados por Silva (2014) para fazer uma analogia, ao referenciar os Seminários Integrados como uma possibilidade de “customização curricular”. Nesse caso, a “customização da avaliação da aprendizagem” pode se fazer presente na nova proposta para o EMP, especificamente no que tange à expressão dos resultados. Isso posto, notamos que a existência de diretrizes documentais não assegura a forma como será a postura pedagógica dos gestores e educadores das escolas, pois, dependendo de como as propostas curriculares foram construídas e encaminhadas aos espaços escolares e aos seus respectivos protagonistas, pode ocorrer a “customização da avaliação da aprendizagem”, ou seja, cada escola ou cada profissional poderá compreendê-la à sua maneira e, então, adaptá-la.

Assim, novamente, retomamos Esteban (2008), ao alertar para a mera substituição da escala numérica por letras, conceitos e/ou pareceres. Isso não torna a proposta mais dialógica; o que determinará o processo será a postura da escola e do professor diante das concepções de avaliação da aprendizagem que possui e que pratica. Porém, convém destacar que as propostas de reestruturação curricular precisam se fazer entender da forma mais transparente possível, subtraindo, assim, entendimentos equivocados com relação ao que se quer de fato com as novas mudanças. Parece-nos que não foi o caso do Estado do Rio Grande do Sul, pois, quando da análise documental, foi possível perceber a complexidade da configuração das expressões dos resultados da avaliação da aprendizagem dos estudantes no EMP, provocando, dessa forma, a possibilidade de os atores envolvidos compreenderem o processo da avaliação e o colocarem em prática cada qual “do seu jeito”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta etapa conclusiva da pesquisa tem por foco a reflexão com base nos resultados das análises dos documentos do Estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Realizamos, portanto, uma breve retomada reflexiva e crítica, elucidando questões já ressaltadas e relacionando-as aos conceitos e abordagens teóricas percorridas nos demais capítulos desta dissertação.

A proposta de pesquisa que consolidou a escrita desta dissertação apresentou, no decorrer do percurso histórico investigado, importantes concepções de avaliação da aprendizagem no cenário educacional. Dentre os autores estudados, foi possível encontrar duas categorias de concepções da avaliação da aprendizagem, assim elencadas e caracterizadas: técnica-instrumental, em que o predomínio das ações está voltado para o resultado de um produto final, prevalecendo a função de medição, emissão de julgamento e verificação de resultados e tendo uma função técnica, quantitativa, individual, isolada, instrumental, periódica, excludente e competitiva; e a dialógica, compreendida como ação rigorosa de acompanhamento da aprendizagem do estudante, tendo por função diagnosticar a aprendizagem do estudante através de acompanhamento (processo) e de certificação (produto).

Na sequência, vislumbramos apresentar a relação das políticas de avaliação dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina no contexto histórico do Ensino Médio no Brasil. A partir de um breve retrospecto histórico e de configurações legais, entendemos que, historicamente, o Ensino Médio foi caracterizado por um ensino propedêutico para as elites e, em outro formato, destinado à formação técnica da força de trabalho para o mercado às camadas populares, iniciando um processo de reforma educacional a partir de 1990. Com a Constituição de 1988, outros instrumentos regulatórios para o Ensino Médio surgiram, destacando-se a LDBEN n.º 9.394/96. Percebe-se, no decorrer dos anos, um movimento de consolidação dessa etapa da Educação Básica, com o objetivo de repensar e propor um novo caminho.

Logo, uma terceira categoria de análise emergiu dos referenciais teóricos e empíricos da pesquisa: a avaliação de controle. Sua função está em selecionar,

classificar, controlar e melhorar os índices da educação; sua dimensão configura-se nos aspectos meritocráticos, econômicos e de políticas governamentais. Neste particular, os atores envolvidos e que comumente ditam as regras do cenário das políticas educacionais e, conseqüentemente, das políticas de avaliação são as empresas privadas e os organismos nacionais e internacionais, destacando-se, dentre eles, Banco Mundial, UNESCO, CEPAL e OCDE.

Do ponto de vista teórico e a partir do estudo empírico, notamos que as mudanças de materialização da educação no Ensino Médio e da avaliação da aprendizagem perpassam cenários e momentos históricos diversos e complexos. Foi possível constatar, ao longo da pesquisa, um movimento nacional e internacional que impulsionou reformas políticas educacionais no Brasil e, conseqüentemente, nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Nesse viés, é pertinente e necessário aprofundar os diálogos sobre as fronteiras supostamente estabelecidas com relação às concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio e às políticas educacionais implantadas e explicitadas nos documentos oficiais nacionais, bem como nos acordos internacionais no que se refere à educação, colocadas em ação pelas políticas neoliberais. Em concordância com os referenciais teóricos, tais influências têm “dado as cartas” (KRAWCZYK, 2014) na política educacional brasileira.

A fim de seguir as orientações das políticas educacionais brasileiras, verificamos que os Estados vêm implantando programas para viabilizar as propostas de reestruturação curricular, como é o caso do EMP no Estado do Rio Grande do Sul e as atualizações de documentos que norteiam as ações educativas apresentadas pelo Estado de Santa Catarina através de proposta curricular reelaborada em 2014. Tais estratégias ganham características próprias e com ênfases diferenciadas. Apesar das especificidades de cada região, as concepções de avaliação da aprendizagem expostas e dialogadas durante o desenvolvimento da pesquisa, encontradas nos documentos dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, são similares, conservando, de maneira geral, o caráter democrático do processo.

O estudo revelou que a presença de concepções dialógicas de avaliação da aprendizagem é preconizada nos documentos, suprimindo o caráter técnico-instrumental do processo avaliativo, mas não desconsiderando o caráter da avaliação de controle, que regula e mede o nível do domínio da aprendizagem dos

estudantes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e o desempenho profissional dos professores, devido às exigências do capital.

De todo modo, há que se destacar as duas faces ou a eminente dualidade da avaliação da aprendizagem no decorrer deste estudo: a avaliação concebida como uma função pedagógica e, portanto, dialógica, importante e imprescindível para o processo de aprendizagem dos estudantes, e a avaliação como um instrumento restrito de diagnóstico, à mercê dos *rankings* nacionais e internacionais, propostos através de instrumentos como SAEB, ENEM, Prova Brasil, SAERS/RS e PISA, indicando o controle de interesses subjacentes ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

As problematizações abordadas ao longo dos estudos realizados não tiveram a pretensão de serem conclusivas, nem, tampouco, exaustivas. Trata-se de uma reflexão acerca dos documentos analisados. O objetivo, portanto, foi examinar em maior profundidade as concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam os documentos e que serão consolidadas (ou não) nas práticas avaliativas das instituições escolares do Estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul com os estudantes do Ensino Médio.

Ao examinar as concepções de avaliação da aprendizagem dos documentos oficiais dos dois Estados, observamos a premência de construção de um projeto educacional voltado à “reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento [...] direcionado pela concepção de escola como território múltiplo, marcado pela diversidade de culturas e vozes” (DIAZ BARRIGA, 2008, p. 47), que leve em consideração as reais necessidades e realidades do Ensino Médio. Nessa perspectiva, a pesquisa inseriu-se, também, no debate que busca posicionar a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio no centro das políticas educacionais brasileiras.

No nosso entender, importa inferirmos que o debate precisa continuar sendo realizado em profundidade e sob um novo olhar, isto é, reconhecendo no Ensino Médio e na avaliação da aprendizagem discussões fecundas para a melhoria das condições de qualidade das escolas públicas brasileiras. Consideramos que a realização desta pesquisa apontou para resultados significativos quanto aos objetivos propostos, sendo possível problematizar o objeto de estudo por meio de um debate profícuo dentro do cenário investigado.

Enquanto a possibilidade de implantação de uma política educacional nacional de avaliação da aprendizagem destinada a proporcionar uma melhoria substancial na qualidade da educação ainda é caminho a percorrer, torna-se necessário ampliar a participação dos sujeitos diretamente envolvidos nas esferas de decisão, no que se refere ao planejamento das ações e à execução de políticas educacionais voltadas ao pensar, e compreender a sociedade para além do capital, buscando uma construção integral e cidadã dos indivíduos, para além dos resultados quantitativos apresentados à sociedade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma política em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP et alli, 2008. p. 67-80.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BLOOM, B.S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2013a.

_____. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

_____. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004.

_____. Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 abr. 1942.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 1962.

_____. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

CARIOLA, Leonor. La evaluación de aprendizajes, herramienta para mejorar la calidad educativa. In: KISITEVSKY, Marta; ROCA, Enrique (Coords.). **Evaluación: indicadores, metas y políticas educativas**. Madrid, España: OEI, 2011. p.61-79.

CASTRO, Claudio de Moura Castro. Avaliar não é para amadores. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 167-185.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

CEPAL. **La Brecha de la Equidad**: América Latina, el Caribe y la Cumbre Social. Nova York: Nações Unidas, 1997. Disponível em: <<http://www.cepal.org/es/publicaciones/2183-la-brecha-de-la-equidad-america-latina-el-caribe-y-la-cumbre-social>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CHARLOT, Bernard. O fracasso escolar: um objeto de pesquisa inencontrável. In: _____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 13-18.

COELHO, Maria Inês de Matos. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: E.P.U., 1989.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação superior: avanços e riscos. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.10, Número Especial, p. 67-93, 2008.

DIAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et alli, 2008. p. 43-66.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 351-365, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (Org.). **Avaliação: uma política em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et alli, 2008. p. 7-24.

FELIPPE, Beatriz Tricerri. Refletindo sobre o Ensino Médio brasileiro. **Caderno de Pesquisas Ritter dos Reis**, Porto Alegre, v. 3, p. 121-147, nov. 2000.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios**. Lisboa: Ed. Texto, 2004.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, José Clovis de Azevedo; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 187-206.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 272-279.

_____. O Ensino Médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GIROUX, Henry. Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais. In: _____. **A escola e a política da cultura empresarial**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONÇALVES, Márcia Oliveira da Silva. **Uma experiência de avaliação e de aprendizagem com alunos do ensino médio noturno**. 2011. 80 f. Dissertação

(Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Duque de Caxias, 2011.

GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. A prática pedagógica na Educação Politécnica. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2014. p. 93-114.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica**. Dados preliminares, 2013. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 07 set. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio**. [2015a]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enem>>. Acesso em: 07 set. 2015.

_____. Portaria INEP n.º 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2009.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. [2015b]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 29 maio 2015.

IWASSO, Simone. Nota mais alta não é educação melhor. **Estadão**, São Paulo, 02 ago. 2010. Disponível em: <<http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

KLEIN, Ruben. A falta de participação dos jovens na educação média. In: INSTITUTO UNIBANCO. **A crise de audiência no ensino médio**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2008. p. 59-84.

KOETZ, Carmen Maria. **O sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul: institucionalização**. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

KRAWCZYK, Nora. A Escola Média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

_____. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan/mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: _____. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985. p. 03-35.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGER, R. F. **Medindo os objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MAROCO, João; GARCIA-MARQUES, Teresa. **Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach?** Questões antigas e soluções modernas? Portugal: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2006.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, técnicas de construção**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Entrevista concedida à revista Pátio. **Pátio**: revista pedagógica, n. 34, p. 25-27, maio/jul. 2005.

_____. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata, 2001.

MENDONÇA, Aline Graciele. **Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio**: desafios e perspectivas. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria n.º 971, de 09 de outubro de 2009. Resolve instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 13 out. 2009.

_____. Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2013a.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 05, de 04 de maio de 2011. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012a.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MULLER, Johan. Revisitando o progressivismo: ethos, política, pathos. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 317-344.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015.

OECD. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**: Estado de Santa Catarina, Brasil. Paris: OECD Publishing, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

_____; SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

PACHECO, José Augusto. A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. **Revista Portuguesa de pedagogia**, ano 40-3, p. 253-269, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PERONI, Vera. Relação da Política Educacional dos anos 1990 com a redefinição do papel do Estado. In: _____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 73-118.

PIÉRON, H. **Vocabulaire de Psychologie**. 5e ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

PINTO, J. M. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007.

POPHAM, W. J. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Globo, 1983.

_____. **Como avaliar o ensino**. Porto Alegre, Globo, 1978.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Investigação Científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa (Coord.). **Avaliação da Implementação de Projetos para o Ensino Médio**: o Caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS. Porto Alegre: MEC/SEB/DCEI/CGEM, FNDE, UFRGS, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Gabinete de Consultoria Legislativa. Decreto n.º 45.300, de 30 de outubro de 2007. Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, RS, 31 out. 2007a.

_____. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Projeto Piloto de Alfabetização para Crianças com seis anos**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2007b. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj_piloto.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2011.

_____. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Regimento Padrão para o Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2012.

_____. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento de Planejamento. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul – 2013**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em:

<[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/diagnostico.jsp? Acao=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/diagnostico.jsp?ACAO=acao1)>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande**: Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2009. Volume 5: Ciências Humanas e suas Tecnologias.

_____. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do RS. **Projeto Básico**: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS/2005 – Ensino Fundamental. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, Gabriel. SC tenta melhorar avaliação do ensino básico. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 09 nov. 2015. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2015/11/sc-tenta-melhorar-avaliacao-do-ensino-basico-4897880.html>>. Acesso em: 30 maio 2016.

SAINT-GEORGES, Pierre de. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995. p. 15-47.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n.º 31, de 28 de outubro de 2014. Regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 28 out. 2014a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na Educação Básica. Florianópolis: Secretaria da Educação, 2014b. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução n.º 183, de 19 de novembro de 2013. Estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação Superior. **As avaliações em larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. In: FAVACHO, André Márcio Picanço (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 109-122.

SAUL, Ana Maria. Incursionando pela teoria da avaliação educacional. In: _____. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 26-54.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SCRIVEN, M. Perspectivas e procedimentos de avaliação. In: BASTOS, L.; PAIXÃO, L (Orgs.). **Avaliação Educacional II**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100006>>. Acesso em: 10 maio 2016.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Erro e fracasso escolar**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-140.

_____. Ensino Médio: Perspectivas de avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/50/47>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

_____. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi: UNESCO, 1993.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

_____. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação como compromisso com a aprendizagem de todos**: por uma nova intencionalidade. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WORTHEN, B. R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controles educacionais. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EDU, 1982. p. 4-9.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.